

Universität Erfurt

Dissertation

Das Veränderungspotenzial systemisch-konstruktivistischer Pädagogik für Lehrkräfte in der gegenwärtigen Schule

Konzeption, Durchführung und Auswertung eines Weiterbildungscurriculums für schulische Pädagogen in der Berufspraxis

zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr .phil)

der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät
der Universität Erfurt

vorgelegt von Robert Mosell

Erfurt 2008

Gutachter:

1. Prof. Dr. Winfried Palmowski (Universität Erfurt)
2. Prof. Dr. Rolf Balgo (Fachhochschule Hannover)
3. Prof. Dr. Rudolf Husemann (Universität Erfurt)

Dekan: Prof. Dr. Ernst Hany

eingereicht: Erfurt 2007

Datum der Disputation: 26.02.2008

urn:nbn:de:gbv:547-200800480

Zusammenfassung

Die Arbeit untersucht anhand einer qualitativen Pilotstudie das Unterstützungs- und Veränderungspotenzial, das die systemische Pädagogik Lehrer/innen in der heutigen Schule in Deutschland anzubieten vermag. Hierfür wird zunächst die Ausgangslage analysiert. Eine postmoderne Schülerschaft trifft auf ein vielfach paradoxes Schulsystem, das noch immer aus der Moderne stammt. Im zweiten Schritt werden systemisch-konstruktivistische Theorien aus Pädagogik und Psychologie umfassend auf ihre Relevanz für den heutigen schulischen Alltag der Lehrkräfte befragt und ggf. übertragen. Systemische Pädagogik umfasst in diesem Verständnis auch Fragen von professioneller Selbstreflexion, Beziehungsgestaltung, Begleitung, Beratung und Schulorganisationsentwicklung. Hieraus wird in einem dritten Schritt das Curriculum einer einjährigen Fortbildung mit Lehrern aus verschiedenen Schultypen abgeleitet. Die Durchführung der Fortbildung wird dokumentiert und gemeinsam mit den Pädagogen unter sechs zentralen Kriterien ausgewertet.

Pädagogik

Lehrer

Schule

systemische Pädagogik

systemisch-konstruktivistische Pädagogik

Konstruktivismus

konstruktivistische Pädagogik

Postmoderne

postmoderne Pädagogik

Beratung in Schule

Begleitung von Schülern

professionelle Beziehungsgestaltung,

Begleitung von Schülern

professionelle Beziehungsgestaltung

systemische Fortbildung für Lehrer

Schule im 21. Jahrhundert

abstract

This thesis, based on a qualitative pilot study, attempts to examine the potential of systemic pedagogy towards supporting teachers in addressing the needs of and bringing about positive change in the contemporary school system in Germany. The thesis begins with an analysis of the present situation in which school students who being products of a postmodern era, are confronted with the paradoxes of a school system still trapped within the premises of outdated modern Pedagogy. The second part of the thesis explores the relevance, transfer and application of systemic and constructivist theories from the field of pedagogy and psychology in meeting the everyday challenges that school teachers face today. This includes an understanding of systemic pedagogy which addresses questions about professional self-reflection, competence and maturity in dealing with relationships, guidance, counselling and the organisational development of school. Based on this reflection of systemic pedagogy, the third phase presents a curriculum designed for a one year training for teachers from different school types. The thesis documents the execution of the training and concludes with an evaluation of the training under six central categories carried out together with the trainees.

pedagogy

teachers

school

systemic pedagogy

social constructionism

constructivism

postmodern pedagogy

pedagogic counseling

„Wer lebt, stört.“

Tankred Dorst

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	12
Teil 1 - Situationsbeschreibung und wissenschaftliches Vorgehen		16
2	aktuelle Herausforderungen und Chancen für Schule	19
2.1	aktuelle Herausforderungen	19
2.2	einige staatliche Maßnahmen	26
2.3	Kritik	29
2.3.1	allgemeine Kritik	30
2.3.2	systemische Kritik	34
2.4	Chancen und Ressourcen	38
3	Ziel der Untersuchung	43
4	wissenschaftstheoretisches Vorgehen	44
4.1	systemisch-konstruktivistische qualitative Untersuchung	46
4.2	Modellierung und Plausibilität	47
4.3	Forschungsdesign	48
4.4	systemisch-konstruktivistischer Epistemologie - Begriffsklärungen	50
4.4.1	Konstruktionen	50
4.4.2	Wissen	52
4.4.3	Beobachtung	54
4.4.4	Kommunikation und Verstehen	56
4.4.5	Lernen	58
4.5	systemisch-konstruktivistische Forschung	60
4.5.1	Übersicht über systemisch-konstruktivistische Forschungszweige	61
4.5.2	Gemeinsamkeiten der Ansätze	62
4.5.3	Unterschiede der Ansätze	65
4.5.4	sozialwissenschaftliches Wissen und konstruktivistische Forschung	65
4.5.5	systemisches Vorgehen auch in der Fortbildung	67
4.5.6	Ziele systemisch-konstruktivistischer Forschung	69
4.5.7	Beobachtung und Kybernetik zweiter Ordnung	70
4.5.8	gemeinsamer Forschungsprozess	72
4.5.9	Haltungen und Methoden systemisch-konstruktivistischer Forschung	76
4.6	Forschungsgegenstand	77
4.7	Fragestellung	79
4.8	Generalisierungsziele	81
4.8.1	Geltungsbegründung qualitativer Forschung	81
4.8.2	Bewertungskriterien für qualitative Forschung	82
4.9	angestrebter Standardisierungsgrad	90
4.10	methodisches Vorgehen	90
4.10.1	Thesenbildung	92
4.10.2	schriftliche Befragung	92
4.10.3	teilnehmende Beobachtung	93
4.10.4	systemische Interviews	94
4.10.5	qualitative Inhaltsanalyse	105
4.11	Dokumentationszeitraum und Gruppe	106

4.12	Forschungsgemeinde	108
Teil II – systemisch-konstruktivistische Schulpädagogik		105
5	Moderne und Postmoderne als Rahmen für Pädagogik	110
5.1	Stufen ontogenetischer Entwicklung	111
5.1.1	Die Stufe 4: das institutionelle (ideologische) Selbst	113
5.1.2	Die Stufe 5: autonomes (interindividuelles) Selbst	114
5.1.3	Stufenübersicht	115
5.2	Modellierung von Gesellschaftssystemen	116
5.2.1	modernes Gesellschaftssystem	117
5.2.2	Gesellschaftssystem im Übergang zur Postmoderne	118
5.2.3	postmodernes Gesellschaftssystem	118
5.3	gesellschaftssystemtypische Denkweisen (Überblick)	121
6	Ansichten auf Schule	123
6.1	Erziehungsvorstellungen der letzten Jahrzehnte	123
6.1.1	Die 50/60er Jahre	124
6.1.2	Veränderungen in den 60/70er Jahren	125
6.1.3	Veränderungen in den 80/90er Jahren	128
6.1.4	Kindheit und Jugend zu Beginn des 21. Jahrhunderts	130
6.2	institutionelle Rahmenbedingungen heutiger Schule	135
6.2.1	Paradoxien im Funktionssystem Erziehung	136
6.2.2	Paradoxien in der Organisation von Schule	137
6.2.3	Paradoxien im Interaktionssystem Unterricht	138
6.2.4	Paradoxien von Schule im Umgang mit ihren Umweltsystemen	138
6.3	Ansichten nach Persongruppen	139
6.3.1	Schulbesuch aus Sicht von Kindern und Jugendlichen heute	140
6.3.2	Schulbesuch aus Sicht von Eltern - heutige Elterngeneration	145
6.3.3	Schulbesuch aus Sicht von Lehrern	146
7	pädagogische Implikationen systemisch-konstruktivistischer Erzählungen	148
7.1	einige Begriffsklärungen	149
7.1.1	Pädagogik	149
7.1.2	Erziehung	150
7.1.3	Bildung	151
7.1.4	Unterricht	152
7.2	systemische Grundhaltungen und Ansichten	152
7.3	Implikationen des Radikalen Konstruktivismus	154
7.4	Implikationen des sozialen Konstruktivismus	160
7.5	Implikationen des Denkens in Systemen	162
7.6	Implikationen des Wissens- und Wahrheitsbegriffs	165
7.7	Implikationen für die pädagogische Verwendung von Sprache	168
7.8	Implikationen für pädagogische Kommunikation	170
7.9	Implikationen für den Lernbegriff	175
7.9.1	Lernen zwischen operationaler Geschlossenheit und Verstörung	175
7.9.2	lebenslanges Lernen	180
7.9.3	Lernen und Fehlerkultur	183
7.9.4	Die Konstrukte ‚Nicht-Lernen‘ und ‚Lernbehinderung‘	186
7.9.5	systemisch-konstruktivistische Didaktik	192
7.10	Implikationen für Erziehungs- und Individuationsprozesse	197
7.11	Implikationen für pädagogische Ethik	200
7.12	Implikationen für pädagogische Verantwortung	202
7.13	Implikationen für Aufgaben pädagogischer Beziehungsgestaltung	208

7.13.1 Lehr-Lern-Konstellationen als dialogische Beziehungsgestaltung	208
7.13.2 Ähnlichkeiten und Unterschiede bei Eltern- und Lehrerfunktion	213
7.13.3 Aufgaben der Beziehungsgestaltung für Erziehende	215
7.13.4 Aufgaben professioneller Pädagogik	220
8 Organisationskultur von Schule	226
8.1 Organisation und Kultur	227
8.1.1 Organisationskultur	228
8.1.2 bewahren und verändern	230
8.1.3 Mitarbeiter und Organisationskultur	231
8.2 Schule als staatliche Organisation	232
8.3 Profession und Organisation	236
8.4 problematische Organisationskulturen von Schule	244
8.4.1 Schule als chronifizierendes System	245
8.4.2 Vermischung von Ordnungs- und Belohnungskulturen	247
8.4.3 Konsens- und Konfusionskulturen	250
8.4.4 Psychosomatische Kulturen	252
9 systemisch-konstruktivistische Pädagogik in der heutigen Schule	255
9.1 Zwei Kontexte von Pädagogik	256
9.1.1 Angebot	259
9.1.2 Grenzen und Orientierung	262
9.1.3 Durchsetzung	267
9.1.4 Fallen des schulischen Kontrollkontextes	273
9.1.5 Schule als Zwangsveranstaltung	278
9.1.6 Metaperspektive als integrative Kompetenz	281
9.2 zwei Machtarten in der Schule	284
9.2.1 politische Macht	284
9.2.2 psychologische Macht	285
9.3 Formen der Beziehungsgestaltung zu den Schülern	288
9.3.1 Geben und Nehmen	289
9.3.2 pädagogische Beziehungsformen	291
9.3.3 Metaphern der Beziehungsgestaltung	297
9.4 Beziehungsgestaltung und Zusammenarbeit mit dem Elternhaus	299
9.4.1 Schule und Elternhaus als Schicksalsgemeinschaft	300
9.4.2 Spannungen zwischen Schule und Elternhaus	301
9.4.3 Funktionalität von schulischen Symptomen	304
9.4.4 Kooperation bei vermutetem familienfunktionalem Symptom	306
9.5 bei Erziehenden gängige Mythen und ihre Fallen	310
9.6 pädagogische Kraft durch Präsenz	314
9.6.1 Präsenz als pädagogische Qualität	315
9.6.2 Aspekte pädagogischer Präsenz	317
9.6.3 Differenzierung und Selbstvalidierung	321
9.6.4 pädagogische Chancen von Selbstvalidierung	324
9.6.5 bedingungslose Präsenz	327
9.7 Ressourcenbetonung	332
9.7.1 ressourcenorientierter Blick auf die Schüler	333
9.7.2 Ressourcenblick auf sich als Pädagoge	335
9.8 der Umgang mit eigenen Empfindungen und Gefühlen	337
9.8.1 in Kontakt zum eigenen Empfinden sein	338
9.8.2 Gefühle in der Beziehung benennen	343
9.9 pädagogische Respektlosigkeit	345
9.10 pädagogische Führung	347
9.11 Umgang mit Verantwortung	353

9.12	Work-Life-Balance	355
9.13	Umgang mit Zwang	358
9.13.1	spezifische Zwangskontexte von Unterricht und Schule	361
9.13.2	Bejahung von Zwang als einer Ressource	364
9.13.3	Auto- und Heteronomie in den pädagogischen Kontexten	369
9.13.4	Die Ausgestaltung des Zwangsrahmens	370
9.13.5	Metakommunikation, Transparenz und Präsenz im Zwangskontext	375
9.13.6	Unterschiede zu anderen pädagogischen Modellen	377
10	„Beratung“ in Schule als Spezialfall systemischer Pädagogik	384
10.1	postmoderner Bedarf schulischer „Beratung“	386
10.2	systemisch-konstruktivistische Beratung in Schule	389
10.3	Unterschiede zwischen Lehrern und Therapeuten	395
10.4	Fallen und „Einladungen“	399
10.5	Positionierung	401
10.5.1	außerunterrichtliche Gesprächssysteme	402
10.5.2	Gesprächssysteme zwischen Selbst- und Fremdbestimmung	410
10.5.3	Beziehungsmuster in Beratung	413
10.6	Methoden und Foki für außerunterrichtliche Gesprächsführung in der Schule	417
10.6.1	Situationsanalyse	418
10.6.2	geWIEFte Selbsterläuterung	419
10.6.3	Auftragsklärung	421
10.6.4	Umgang mit Diagnosen	423
10.6.5	Systemische Fragen	425
10.6.6	Umgang mit „Widerstand“	426
10.6.7	Umgang mit inneren Resonanzen	429
10.6.8	Neutralitätsfragen	430
10.6.9	Aufmerksamkeitsfoki und Leitunterscheidungen	434
10.6.10	positive Konnotationen und Umdeutungen	435
10.6.11	Ablaufschemas außerunterrichtlicher Gespräche	438
10.6.12	Chronifizierung	440
10.6.13	weitere Beratungsinstrumente	441
10.7	das Gegenüber zur Kooperation gewinnen	442
10.7.1	Kooperationsangebote im Angebotskontext	442
10.7.2	Kooperationsangebote im Durchsetzungskontext	444
10.8	Chancen und Gefahren systemischer und humanistischer Beratung	445
10.9	Beratung und Supervision für Lehrer	448
11	systemisch-konstruktivistische Schulorganisationsentwicklung	453
11.1	Schulhaus und Veränderungskultur	454
11.2	Schulentwicklung aus systemischer Sicht	457
11.3	Zweifel an der Veränderbarkeit von Schule	464
11.4	Kooperation und Vernetzung	465
11.4.1	Definition und Abgrenzung des Begriffs der Kooperation	466
11.4.2	Kooperation und Vernetzung in Schule und von Schule	468
11.4.3	Nützliche Grundannahmen bei Kooperationsproblemen	477
11.4.4	Schule und Jugendhilfe in der Kooperation	478
11.5	Schulentwicklungsarbeit und der engagierte Einzellehrer	479

TEIL III – Entwurf, Durchführung und Evaluation der Fortbildung	475
12 Ziele postmoderner Pädagogik für Lehrerweiterbildung	483
12.1 Begriffsklärung ‚systemisch-konstruktivistischer Pädagogik‘	484
12.2 zu stärkende Ressourcen- und Kompetenzfelder	487
12.3 Veränderungs- und neue Selbstdefinitionsmöglichkeiten	489
13 Anforderungen an das Curriculum und seine Durchführung	491
13.1 Inhaltliche Anforderungen	492
13.2 Formale Anforderungen	494
14 Arbeitshypothesen	497
15 schriftliche Befragung zu Beginn der Fortbildung	500
15.1 Aufbau der Eingangsreflexion	501
15.2 Auswertung der Eingangsreflexion	504
16 Curriculum und teilnehmende Beobachtung	512
16.1 Überblick über das durchgeführte Curriculum	513
16.2 Thema 1: systemisch-konstruktivistische Theorie und Implikationen für Schule	514
16.3 Thema 2: Intervention	515
16.4 Thema 3: Pädagogische Kontexte und Verantwortungsübernahme	516
16.5 Thema 4: Ressourcen	517
16.6 Thema 5: Gesprächsformen und Positionierung	518
16.7 Thema 6: Situationsanalyse und Eigenposition	519
16.8 Thema 7: angemessene Grenzsetzung und Mitteilung	519
16.9 Thema 8: Methoden, Instrumente und Sprache der Beratung	520
16.10 Thema 9: Beziehungsgestaltung und Präsenz	521
16.11 Thema 10: Organisationskultur	522
16.12 Thema 11: Schulentwicklung	522
16.13 teilnehmende Beobachtung formaler Aspekte	523
16.14 zusammenfassende Auswertung der teilnehmenden Beobachtung	524
17 systemische Interviews	524
17.1 Vorgehen	525
17.2 Auswertungskategorien der Interviews	527
18 Auswertungskategorie: Beziehungsgestaltung	529
18.1 Verantwortung	530
18.2 Positionierung	535
18.3 Meta-Ebene	537
18.4 Wertschätzung	538
18.5 Führung	542
18.6 Konfliktbearbeitung	545
19 Auswertungskategorie: Kommunikationsfähigkeit und –methoden	548
19.1 Selbstklärung	549
19.2 Beratung	551
19.3 Selbsterläuterung	555
19.4 Sprache	555
19.5 systemisch-konstruktivistische Methodenvielfalt	557
20 Auswertungskategorie: engagierte Distanzierungsfähigkeit	558
20.1 innere Distanzierungsfähigkeit	559

20.2	aktive Grenzsetzung	562
21	Auswertungskategorie: Ressourcenzugang	565
21.1	Achtsamkeit für eigenes Wohlergehen	566
21.2	Selbstvalidierung	570
22	Auswertungskategorie: Systemblick	572
22.1	systemischer Blick auf Schule	573
22.2	Schulentwicklungsprozesse am eigenen Schulhaus	577
	22.2.1 systemische Sicht von Schulentwicklung für die eigene Schule	578
	22.2.2 Auswirkungen der Fortbildung auf das eigene Schulhaus	579
	22.2.3 Auswirkungen für die Passung von Mitarbeiter und Organisation	581
22.3	systemisch-konstruktivistische Denkstruktur und Gesamtblick	583
23	Auswertungskategorie: Gelassenheitsgefühl	585
23.1	Gelassenheitsgefühl	586
23.2	Sicherheitsgefühl und Selbstbewusstsein	588
24	weitere Auswertungskategorien	590
24.1	Auswirkungen auf Aspekte des Privatlebens	591
24.2	Kritik am systemisch-konstruktivistischen Ansatz	593
24.3	weitere Erklärungen und Bewertungen der Mitforscher	594
25	Gesamtwürdigung der Thesen	602
25.1	Plausibilität der Arbeitshypothesen	603
25.2	kommende systemische schulische Forschungen und Weiterbildungen	608
26	abschließende Bemerkungen	611
	Literaturverzeichnis	614
	Verzeichnis der Abbildungen	638

1 Einleitung

Schule hat sich in den letzten gut zwanzig Jahren deutlich verändert: die Schüler¹ und deren gesellschaftliche, wirtschaftliche, familiäre und mediale Umfeldler sind andere geworden. Während Pädagogen und Eltern zum Teil kreativ versuchen, mit den veränderten An- und Herausforderungen umzugehen, verbleiben schulinstitutionelle Rahmenbedingungen und schulpolitische Bemühungen zurzeit noch überwiegend eher in alten Mustern (vgl. Kap.2.3). Vermehrt in die öffentliche Kritik sind sie alle geraten: Eltern, Lehrer, Schule und Schulpolitik, ja, ‚Erziehung‘ selber befindet sich in der Krise (Retzer/ Simon 1998). In ähnlicher Weise wie sich Erziehungsvorstellungen in eine Vagheit und Unverbindlichkeit hinein pluralisiert haben, haben sich auch die Aufgaben und Funktionen von schulischen Pädagogen² vervielfältigt. Dass Unsicherheiten in pädagogischen Feldern und im erzieherischen Handeln deutlich zugenommen haben, kann allerdings auch als eine Chance perzipiert werden: nämlich als die Gelegenheit, Erziehung und Pädagogik zu überdenken, sie mit anderen, neuartigen Blicken anzuschauen und dementprechend differenzierter und mit mehr Optionen zu handeln als vorher. In der gegenwärtigen Schul- und Erziehungskrise kann es sich für Lehrer als wesentliche Mitgestalter von Unterrichts- und Erziehungsprozessen in Schule also ausdrücklich lohnen, nach dem positiven Veränderungspotenzial von neuartigen ‚Erzählungen‘ Ausschau zu halten. Solche ‚Logiken des Gelingens‘ (Spiess 2000) müssen in einer (im Vergleich zu den gegenwärtig gängigen Narrationen) unterschiedsbildenden Weise neue und ‚un-gewohnte‘ Handlungsmöglichkeiten eröffnen, die von den Betroffenen als hilfreich bewertet werden.

Eine eigenständige Theorierichtung, die sich in den letzten Jahren in Berufskreisen, die mit persönlicher Beziehungsgestaltung im Einzelfallbezug (z.B. Berater und Therapeuten) zu tun haben, zunehmender Beliebtheit erfreut, ist der systemisch-konstruktivistische Ansatz. Dieser hat mittlerweile auch in die pädagogische Diskussion Einzug gehalten; und einige Autoren unterstellen ihm (so auch diese Dissertation) hohe Relevanz für gegenwärtige und zukünftige Aufgaben in und von Schule.³ Auch auf posttraditionalem Hintergrund bietet sich der systemisch-konstruktivistische Ansatz an, bisherige schultypische Erzählungen zu ergänzen (Kap.5).

¹ Zur einfacheren Verständlichkeit (also aus rein pragmatischen Gründen) benutze ich in dieser Arbeit die männliche Form. Ich weise ausdrücklich darauf hin, dass ich mir der Gender-Problematik bewusst bin.

² Das gilt mit Abstrichen sicherlich auch für Eltern, die (bzw. deren kognitive Konstrukte) allerdings nicht Gegenstand dieser Untersuchung sind.

³ „Vieles von dem, das sich heute im beraterischen oder therapeutischen Kontext ereignet und das sich systemisch oder kommunikationstheoretisch begründet, wird in absehbarer Zeit und zum Teil auch jetzt schon als relevant für das Handeln in pädagogischen Zusammenhängen bezeichnet und Eingang in die pädagogische Arbeit in den verschiedensten Institutionen finden“ (Palmowski 1998a, 31).

Diese Dissertation unternimmt den Versuch, die Prämissen der systemisch-konstruktivistischen Theorie auf Schule⁴ zu übertragen, ein Weiterbildungscurriculum für Lehrer in der Praxis zu entwerfen, durchzuführen und dann mit den involvierten Pädagogen als Fachleuten zu evaluieren, ob bzw. inwieweit aus ihrer Sicht sich Ergebnisse zeitigen, die sie in ihrer alltäglichen schulischen Praxis – unter *unveränderten* institutionellen und politischen Rahmenbedingungen – als unterstützend erfahren.⁵ Insofern als die Lehrer in der Fortbildungsgruppe aus den verschiedensten Schultypen kommen (und nicht speziell Förderpädagogen sind), geht es nicht um eine vollständige Beratungsausbildung sondern um insgesamt drei wesentliche Bereiche: 1. das eigene Selbstverständnis als schulischer Pädagoge, 2. Haltungen, Positionen und Instrumente für schulische Beratung in einem weiten Sinne und 3. Schulentwicklung sowie Passung von Mitarbeiter und Organisation (jeweils auf systemisch-konstruktivistischem Hintergrund).⁶

Gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Wandel fordert – wieder einmal - die Pädagogik heraus, Erziehungs- und Bildungsprozesse neu zu konzipieren. Das macht gerade auch für schulische Kontexte Sinn, da sich empirisch leicht belegen lässt, dass Schule für den gelingenden Entwicklungsprozess von Kindern eine wichtige und eigenständige Bedeutung zukommt (Keogh 1997).⁷ Da obendrein gegenwärtig der Eindruck entstehen kann, dass Pädagogen die Lösung von Erziehungsproblemen zugemutet wird, die an anderen als schulischen Orten der Gesellschaft entstehen (Huschke-Rhein 1998ba, 37) - und das auch noch bei einem wachsenden gesellschaftlichen Legitimationszwang nach PISA und OECD-Studien -, erscheint es umso nützlicher, schulische Prozesse unter die (bzw. eine andere) ‚Lupe‘ zu nehmen. Zu schauen ist dann insbesondere, was gemäß des entsprechenden pädagogischen Ansatzes mach- und leistbar ist und was nicht (Palmowski 2003). Hierbei greifen Pädagogen zunächst i.d.R. auf ihnen vertraute, subjektive Alltagstheorien zurück, die aus einer Außenperspektive als unreflektierte Ressourcen für Kommunikations- und Beziehungsgestaltung sowie Konfliktlösung in Schule beschrieben werden können. Diese können in einem Fortbildungsprozess so bewusst gemacht, reflektiert und (wis-

⁴ Und zwar allgemein auf Schule zu übertragen (und nicht speziell auf Förderpädagogik oder Erwachsenenbildung, aus denen die meiste bisherige Fachliteratur zum systemisch-konstruktivistischen Ansatz stammt).

⁵ Aufgrund des zirkulären Ansatzes der konstruktivistischen Systemik gehe ich davon aus, dass positive Erfahrungen der Lehrer nur dann positiv bleiben, wenn auch Schüler (und Eltern) als zentrale Interaktionspartner davon profitieren.

⁶ Es geht in dieser Doktorarbeit also nicht um die Frage, wie die Schule von morgen aussehen wird, sondern um die Frage, wie systemisch-konstruktivistische Sichtweisen praktizierenden Lehrern in den Umfeldern von heute eine aus ihrer Sicht wirksame und hilfreiche Unterstützung sein können. Clement (2007) vertritt die These, dass die ‚Wunderfrage‘ (de Shazer 2003) dann besonders wirksam ist, wenn nur ein Faktor in der Ausgangslage verändert wird, weil dann Unterschiede gezielter herausgearbeitet werden können. Insofern könnte so formuliert werden: Gegeben die gegenwärtigen Schulstrukturen, wie kann ein Lehrer mit der Aneignung systemisch-konstruktivistisch basierter (Teil)-Sichtweisen Schule für sich stimmiger erleben?

⁷ Das gilt schon allein aufgrund der Tausenden Stunden, die junge Menschen in der Schule verbringen (müssen). Schule ist aus weiteren Gründen als eigenständige Größe für den Entwicklungsprozess von Kindern zu sehen. U.a. bietet sie ein Umfeld, in dem Kinder mit Peers viel Umgang haben und ebenso mit Lehrern, denen gerade auch von Eltern abweichende Funktionen zukommen (Kap.7.13.2).

senschaftlich) ergänzt bzw. ‚umgebaut‘ werden, dass neue, theoretisch fundierte Ausgangspositionen auf Bewusstseins-ebene auch neue, in der Praxis erprobte Chancen auf der Handlungsebene eröffnen können (Palmowski 2003, 24).

Der Pädagogik als Wissenschaft kommt in dieser Situation die Doppelrolle zu, sowohl als Reflexionswissenschaft Bildungs- und Erziehungszusammenhänge zu erforschen, als auch als Handlungswissenschaft Vorschläge zu machen, wie Bildungs- und Erziehungspraxis konkret gestaltet und verbessert⁸ werden kann. Wenngleich aufgrund der angesprochenen Pluralisierung innerhalb der Disziplin kein Konsens (mehr?) über eine Definition oder die Ziele der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft⁹ besteht (Büeler 1998, 45), so wird doch zumindest i.d.R. das wesentliche Ziel von Pädagogik darin gesehen werden können, Mündigkeit und Selbstbestimmung bei Heranwachsenden (und Erwachsenen) zu befördern.

Diese Zielsetzung bedeutet in einer postmodernen, sich ständig verändernden, zunehmend komplexen Gesellschaft u.a., dass auch die Pädagogik mit zunehmend komplexen Modellen von Wirklichkeit arbeiten muss, während sie sich bewusst bleibt, dass diese jeweils nur heuristischen Modellcharakter besitzen. Eine zentrale Annahme dieser Arbeit ist, dass in den postmodernen Gesellschaften - im Vergleich zu den bisherigen Kulturen - die Balance zwischen weitestgehender Komplexitätsreduktion einerseits und der Ermöglichung viablen Handelns andererseits für den einzelnen Menschen wie für Gesellschaften wie auch vielleicht für die Menschheit selber sich weiter verschiebt hin zu einer insgesamt höheren Komplexität von Modellen. Bereits Kinder seien dabei, Welten zunehmend komplexer zu konstruieren, so v. Aufschnaiter (1998). Balgo/Werning (2003, 9) sprechen in diesem Zusammenhang von „komplexitätserhaltender Komplexitätsreduktion“, die gerade von der Systemtheorie „als Wissenschaft der Komplexität“ (Strunk 2006, 138) geleistet werden kann.¹⁰ Die mittlerweile durchaus umfangreiche Literatur zur systemisch-konstruktivistisch Pädagogik¹¹ trägt dem Rechnung und fordert u.a. „systemische Weiterbildung von Lehrern, in der konkrete Konzepte erprobt und simuliert und Methoden geübt werden können“ (Reich 1997, 90). Dieser Forderung will die hier vorliegende Dissertation genüge tun als ein konstruktiver bzw. ‚konstruierender‘ Baustein neben anderen.

Eine entsprechende Forschung macht auch deshalb Sinn, weil der Lehrberuf seit vielen Jahren „zu den am stärksten vom Burnout-Syndrom betroffenen“ Berufen zählt (Omer/Schlippe 2004, 165f). Tatsächlich erfordern „wenige Berufe [...] eine derart vielseitige Kompetenz wie die des Lehrers. Zu ihr gehören fachliches Können, starke persönliche Präsenz und Ausstrahlung

⁸ bzw. auf gegenwärtige Kontexte adaptiert werden kann

⁹ Die Begriffe „Pädagogik“ und „Erziehungswissenschaft“ verwende ich synonym.

¹⁰ „Der hohe Grad von Autonomie des Menschen gegenüber seiner Umwelt führt zu hochkomplexen Umweltbeziehungen, und diese hohe Komplexität muß handhabbar, ‚operationabel‘ gehalten werden, wenn sie verträglich für das Leben und das Überleben bleiben soll; und hierfür sind spezifische Lernprozesse erforderlich“ (Huschke-Rhein 1997, 41f).

¹¹ Vgl. das Literaturverzeichnis: z.B. Voß, Palmowski, Balgo, Siebert, Arnold, Huschke-Rhein, Reich.

und flexibles Reagieren auf sich ständig verändernde Situationen genauso wie intuitives Gespür, Verständnis für völlig unterschiedliche Schülerpersönlichkeiten, Widerstandskraft, Geschick bei atmosphärischem Gegenwind und – vor allem – Führung“ (Bauer 2007c, 51).

Mit der erforderlichen, zunehmenden Komplexität von Modellen steigt für die postmoderne Gesellschaft (wie auch für Schule und pädagogische Weiterbildung) der Bedarf an Beratung und Begleitung, um in der steigenden Komplexität Orientierung finden und erhalten zu können. Schule muss dann in posttraditionale Gesellschaften zunehmend „konsultativ“ und Pädagogik stärker zu einer „Beratungswissenschaft“ (Huschke-Rhein 1998ba, 8,17) werden. Dies gilt auf systemisch-konstruktivistischen Hintergrund, den diese Arbeit verfolgt, noch verstärkt, da ihm gemäß nicht instruktiv interagiert, sondern Entwicklung letztlich nur angeregt werden kann. Ausgangslage dieses epistemologischen Modells ist die praktische Erfahrung als Mensch und Pädagoge, dass wir „nur zu gut wissen, dass in unserer Erlebenswelt Dinge, Zustände und Verhältnisse keineswegs immer so sind, wie wir sie haben möchten“ (Glaserfeld 1992, S.30). Welt muss dann nicht mehr (wie noch in der Moderne) erobert, sondern vielmehr verstanden werden (Baumann) – wobei Letzteres, konstruktivistisch gedacht, (lediglich) bedeutet, eine jeweilige ‚Passung‘ zu finden (Voß 2000b, 33). Eine solche Sichtweise führt zu einem grundlegenden „Strukturwandel des Lernens und des Unterrichts“ (Decker 1998, 114).

Es ergeben sich dann erhebliche Implikationen für Aspekte wie z.B. pädagogisches Selbstverständnis, Erziehungsstil, pädagogische Haltungen, Erwartungen, Beziehungsgestaltungen, Kommunikation, Methoden, Instrumente, Steuerungskonzepte und letztlich für den Erziehungs- und Bildungsbegriff selbst (Huschke-Rhein 1998ba, 26). Derartige Aspekte und Bereiche der Pädagogik werden in dieser Dissertation auf systemisch-konstruktivistischem Hintergrund ausgeführt und auf ihre schulpädagogischen Konsequenzen bzw. Handlungsangebote hin befragt, bevor sie Gegenstand eines wissenschaftlich fundierten Curriculums werden können.

Mehrere bedeutsame Gründe lassen sich nennen, weshalb der systemisch-konstruktivistische Ansatz - im Sinne von Angeboten einer nützlichen Passung für posttraditionale pädagogische Arbeitswelten - den postmodernen, komplexen Anforderungen für Pädagogik eher gerecht wird als frühere Bildungsansätze.¹² Der systemische Ansatz vermag,

- außerindividuelle Kontexte (z.B. Schulsystem, Schulhaus, Familie, Klasse, Kollegium, schulhauserne Institutionen) genauso als Systeme und genauso intensiv zu berücksichtigen wie Individuen (z.B. ‚inneres Team‘). Er kann also *gleichzeitig* und diese verbindend auf der Ebene des Individuums und der soziokulturellen Rahmenbedingungen von Erziehung (Huschke-Rhein 1998ba, 16) operieren.

¹² Oder weshalb der systemisch-konstruktivistische Ansatz sie zumindest zeit- bzw. ‚epochen‘-angemessen ergänzen kann.

- Muster und Dynamiken von Nicht/Veränderung vergleichsweise stärker in den Blick zu nehmen als andere Theorien.
- Beratung als ‚lange Kurzzeitberatung‘ (wenige, über längere Zeiträume verteilte, aktiv geführte Gespräche) anzubieten, die sich durch vergleichsweise hohe Flexibilität in schulpädagogischen Positionierungen und Interventionsmöglichkeiten auszeichnet.¹³ Der systemisch-konstruktivistische Beratungsansatz ist damit vergleichsweise effektiv (Schweitzer/ Schlippe 2006, 33,38,41).
- das bisher wissenschaftlich etablierte lineare Ursache-Wirkungs-Konzept durch Kreislaufprozess-Konzepte zu ergänzen, die neue Sichtweisen und verändertes Handeln ermöglichen (gerade auch für den zunehmenden schulischen Beratungsbedarf¹⁴). Die Verwendung zirkulärer Modelle bedeutet zugleich auch eine Teil-Infragestellung des heutigen Wissenschaftsbegriffs, weshalb das wissenschaftstheoretische Vorgehen dieser Dissertation ausführlich erläutert und begründet werden muss (Kap.4).

Was den Wissenschaftsbegriff betrifft, sei bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass, konstruktivistisch gesehen, dem Autor dieser Arbeit und der hier präsentierten Untersuchung bewusst ist, dass der Bezug zu seiner ‚scientific community‘ einen Aufmerksamkeit lenkenden Gestaltungsfaktor für seinen wissenschaftlichen Text (Mayring 2004, 586) darstellt. Konstruktivistische Forschung anerkennt die unvermeidbare Beobachterleistung des Forschers, welche in der Kybernetik zweiter Ordnung dazu führt, dass er (auch erforschte) Wirklichkeit unvermeidbar mitkonstruiert. Ein Forschungsbericht darf daher durchaus einen persönlichen Stil beinhalten und kann auch in der ersten Person geschrieben werden, wobei eigene Vorannahmen und Prägungen des Forschers ebenso explizit benannt werden müssen wie der Umstand, dass die Darstellung des Forschers nur eine unter verschiedenen denkbaren Versionen ist (Mayring 2004, 584). Forschung in diesem Sinne ist nach Van Maanen selbst-bekennende Beschreibung (Van Maanen 1995).¹⁵ Im Sinne der wissenschaftlichen Konsistenz und der eigenen Glaubwürdigkeit entsprechen nicht nur die Inhalte der hier entwickelten und untersuchten Fortbildung systemisch-konstruktivistischen Voraussetzungen sondern auch die Form der Fortbildung sowie die hier vorliegende wissenschaftliche Untersuchung selbst.

Von einer Metaposition gesehen, geht es bei Forschung immer auch um den Machanspruch konkurrierender Paradigmen mit ihren anthropologischen und ethischen Prämissen (Voß

¹³ Dass der Ansatz durch die (mit anderen Beratungsansätzen vergleichsweise) niedrigfrequente Beziehung zum schulischen Berater auch die Wahrscheinlichkeit von ‚Übertragungen‘ auf den Berater verringert (Schweitzer/ Schlippe 2006, 36), gilt dann nicht, wenn der begleitende Pädagoge den Schüler auch im Unterricht hat. Letzteres bietet sowohl Vor- als auch Nachteile. Die Notwendigkeit ‚sauberen Begleitens‘, die Nützlichkeit von Supervision steigt aber tendenziell für einen solchen Pädagogen.

¹⁴ Hennig/ Knödler (2000, 14) sehen ein zentrales und erfolgversprechendes Anwendungsgebiet systemischen Denkens explizit im Umgang mit (in der Postmoderne zunehmenden) Schulproblemen und ‚Problemschülern‘.

¹⁵ Im Unterschied zu „realistischer Darstellung“, die die Erfahrungsebene ausblendet, und im Unterschied zu „impressionistischer Beschreibung“, die *hochgradig* persönlich ist.

2005b, 19). Diese Arbeit vertritt in diesem Zusammenhang die These, dass eine ‚abrufbare‘ Vielfalt von unterschiedlichen Erzählungen, die aufgrund ihrer unterschiedlichen Prämissen wissenschaftlich nicht in einem Modell vereinbar sind, in der schulischen Alltagspraxis die Handlungsoptionen für den Lehrer vermehrt. Deshalb sollten auf einer praktischen Ebene die Ausführungen dieser Dissertation eher als Ergänzung zu denn als ausschließende Abgrenzung von bestehenden Ansätzen gesehen werden.

Es folgen noch einige eher formale Hinweise, bevor die Einleitung mit einem Grobübersicht über den Aufbau bzw. die Gliederung der Dissertation beendet wird. Angesichts der Tatsache, dass systemisch-konstruktivistisches Denken mittlerweile auch in pädagogischen Kreisen etabliert ist, verzichtet diese Arbeit darauf, systematisch in den systemisch-konstruktivistischen Ansatz einzuführen; vielmehr wird eine grundlegende Kenntnis systemisch-konstruktivistischen Denkens und Vokabulars vorausgesetzt. Im Sinne der Wissenschaftlichkeit müssen dennoch mitunter einige systemisch-konstruktivistische Begrifflichkeiten kurz erläutert werden, bevor sie auf ihre Implikationen für pädagogische Kontexte untersucht werden.

Die Begriffe ‚Weiterbildung‘ und ‚Fortbildung‘ verwende ich synonym. Die meisten Ausführungen gelten für ‚schulische Pädagogen‘, ‚Sozialpädagogen in Schule‘ und ‚Lehrer‘ in ähnlicher Weise, insofern ist die Verwendung dieser Begrifflichkeiten ebenfalls ansatzweise synonym (wo dies nicht gilt, wird dies entsprechend kenntlich gemacht). Der Begriff ‚Schule‘ besitzt vielfältige Facetten. An etlichen Stellen der Dissertation wird, um die erforderliche Klarheit herstellen zu können, zwischen Schule als ‚staatlichem Schulsystem‘ und Schule im Sinne des ‚Schulhauses‘ differenziert. Grundsätzlich gilt, dass Begriffe, die nicht explizit definiert sind oder der systemisch-konstruktivistischen Theorie entspringen, in ihrem eher alltagssprachlichen Sinne verwendet werden.¹⁶ Aus einigen verwendeten Quellen habe ich Zitate, die sich ursprünglich auf Eltern (statt auf Pädagogen) bezogen oder auf Beratung und Therapie (statt auf außerunterrichtliche Gespräche in Schule und Unterricht), verwendet, wenn eine Übertragung ohne Probleme möglich war. Dies habe ich entsprechend gekennzeichnet.¹⁷

Die Arbeit ist in drei Hauptteile gegliedert. Im ersten Teil (Kap.2-4) werden die Ausgangslage, die Zielsetzung der Untersuchung und das wissenschaftstheoretische Vorgehen geschildert. Aktuelle Herausforderungen und Chancen für schulische Pädagogik werden angesichts gesellschaftlicher und anderer kontextueller Veränderungen sowie der gegenwärtigen Schulpolitik in Deutschland untersucht (Kap.2). Diese Überlegungen führen zusammen mit ersten Hinweisen aus der Literatur über erfolgreiches Lehrerverhalten zu einer Zielsetzung für die Untersu-

¹⁶ z.B. der Begriff ‚Rolle‘, der aus systemischer Sicht eine Ansammlung von kommunikativ verhandelten Funktionen eines Subsystems in einem System bezeichnet.

¹⁷ Die Bedeutung der verwendeten Klammern bei Zitaten: [] = Teil des Originals, z.B. aus Wortstellungsgründen hier eingefügt; [xyz, R.M.] = xyz ist nicht Teil des Originalzitates, sondern wurde von mir als Autor der Dissertation eingefügt, ohne dass die ursprüngliche Bedeutung entstellt wird; () = Klammer als Bestandteil des Originalzitates.

chung der Dissertation (Kap. 3). Das entsprechende wissenschaftliche Vorgehen wird in Kap.4 erläutert.

Im zweiten Teil werden aus den systemisch-konstruktivistischen Prämissen Implikationen für schulische Pädagogik in der (angehenden) Postmoderne gezogen. Dafür wird zunächst ein postmoderner Gesellschaftstyp idealtypisch entwickelt und aus ihm (Bildungs)Anforderungen an seine Bürger abgeleitet (Kap.5). In Kap.6 werden – im Sinne von Umwelten für das pädagogische Geschehen vor Ort - Erziehungsvorstellungen der letzten Jahrzehnte und die institutionelle Rahmung von Schule in ihren möglichen Auswirkungen auf die an Schule Beteiligten jeweils modellhaft untersucht. Die beiden Folgekapitel beleuchten auf einer noch eher abstrakten Ebene die Implikationen systemisch-konstruktivistischer Erzählungen für Pädagogik (Kap.7) und Schule als System bzw. Organisation (Kap.8). Diese Überlegungen werden in den drei Folgekapiteln für den aktuellen Schulalltag weiter ausdifferenziert und konkretisiert: Es werden aus systemisch-konstruktivistischer Sicht vielfältige Haltungen, Positionierungen und Instrumente für schulische Pädagogik (Kap.9), für ‚Beratung‘ (in einem weit gefassten Sinn¹⁸) in Schule als Sonderfall der schulischen Pädagogik (Kap.10) und für die Position engagierter Lehrer in Schulentwicklungsprozessen (Kap.11) vorgestellt und entfaltet.

Im dritten Teil der Dissertation werden der Entwurf, die Durchführung und die Evaluation der Fortbildungsreihe dargestellt: Zunächst werden die Ziele einer systemisch-konstruktivistischen Fortbildung für Lehrer in der Berufspraxis (Kap.12) und die Anforderungen an das Curriculum und seine Durchführung (Kap.13) bestimmt. In Kap.14 werden Thesen über die vermuteten Auswirkungen der Fortbildung auf die Teilnehmer (bzw. ihre Konstrukte) erstellt. Kap.15 zeigt die Befragung der Seminarteilnehmer bzw. Mitforscher zu Beginn der Reihe auf; Kap.16 das genaue Curriculum inklusive der teilnehmenden Beobachtung von mir als Seminarleiter und ‚Hauptforscher‘¹⁹; Kap.17 die abschließenden, Unterschiede generierenden Interviews mit den Teilnehmern. Die Kap.18 bis 24 werten unter Verwendung zentraler Kategorien die Daten der Untersuchung aus, so dass in Kap.25 eine Gesamtwürdigung der Thesen und der Fragestellung der Untersuchung bzw. der Dissertation unternommen werden kann. Im letzten Kapitel (26) reflektiere ich als ‚Hauptforscher‘ kurz den gesamten Forschungsprozess aller drei Teile und ende mit einigen abschließenden Bemerkungen. Das Verzeichnis der verwendeten Literatur und der Abbildungen finden sich im Anschluss.²⁰

¹⁸ Angesichts des in Schule sehr vieldeutig und unklar verwendeten Begriffs der ‚Beratung‘ unterscheide ich zwischen Beratung in einem *engeren Sinne* (ein Klient kommt von sich aus und hat ein Anliegen) von Beratung in einem *weiteren Sinne* (quasi jegliche Form außerunterrichtlicher Gesprächsführung mit Schülern und Eltern kann bzw. wird faktisch in Schule als Beratung bezeichnet, auch Gespräche in mehr oder minder ausgeprägten Zwangskontexten). Dies wird weiter unten genauer ausgeführt.

¹⁹ Zu den Begriffen ‚Haupt- und ‚Mitforscher‘ vgl. Kap.4.5.8.

²⁰ Noch ein Hinweis für die Leser der Online-Version der Dissertation: Einige Formatierungen erscheinen einer Dissertation nicht würdig. Sie ergeben sich aus der Notwendigkeit, eine vorgegebene Software zu verwenden, die teilweise nur sehr eingeschränkte Funktionen erlaubt.

Teil I – Situationsbeschreibung und wissenschaftliches Vorgehen

Der erste der drei Hauptabschnitte der Dissertation umfasst drei Kapitel. In Kapitel 2 werden aktuelle Herausforderungen und Chancen für Lehrer und Schule in Deutschland heute skizziert und die Idee eingeführt, dass systemisch-konstruktivistische Ansätze und Sichtweisen für Pädagogen in der heutigen Schule – trotz oder gerade bei unangemessenen schulpolitischen Kurskorrekturversuchen – hilfreich professionalisierend wirken können. Im 3.Kapitel wird das Ziel der Untersuchung der Dissertation dargestellt. Und im 4.Kapitel wird das wissenschaftstheoretische Vorgehen ausführlich beschrieben. Aus Gründen der eigenen Glaubwürdigkeit und logischen Konsistenz sollen sowohl die Seminarreihe als auch die begleitende Forschung zur systemisch-konstruktivistischen Fortbildung selber systemisch-konstruktivistischen Grundannahmen entsprechen.

2 aktuelle Herausforderungen und Chancen für Schule

Bevor eine Fortbildung in systemisch-konstruktivistischer Pädagogik und Beratung für schulische Pädagogen der Gegenwart in Deutschland konzipiert werden soll, werden in diesem Kapitel zunächst die Veränderungen in Gesellschaft, Familien, Wirtschaft und Medien der letzten circa zwei bis drei Jahrzehnte überblicksartig zusammengestellt (Kap. 2.1), auf die die Pädagogik reagieren muss. Danach werden aktuelle Trends von Veränderungen in der Schulpolitik Deutschlands der letzten Jahre beispielsweise dargestellt. Dabei greife ich insb. auf das Bundesland zurück, in dem die Fortbildung, die Gegenstand dieser Dissertation ist, durchgeführt wurde und aus dem die Teilnehmer kamen (Kap.2.2). Diese aktuellen schulpolitischen Trends werden kurz einer (auch systemisch-konstruktivistischen²¹) Kritik unterzogen (Kap.2.3), bevor Chancen und Ressourcen der gegenwärtigen Situation beleuchtet werden. (Kap.2.4).

2.1 aktuelle Herausforderungen

Erhebliche Veränderungen der letzten Jahre und Jahrzehnte in den Bereichen von Gesellschaft, Wirtschaft, Medien, Elternschaft, Schüler(gesundheit) sowie die gegenwärtigen Arbeitsbedingungen haben Auswirkungen auf und stellen teilweise deutliche Herausforderungen für das Lehrerdasein an deutschen Schulen dar. Diese Umweltveränderungen bzw. Kontextbedingungen müssen von einer systemisch-konstruktivistischen Fortbildung für Lehrer berücksichtigt werden, wenn sie für die Praxis wirksam sein will. Im Folgenden werden daher wichtige Wandlungspro-

zesse und Herausforderungen auf den genannten Gebieten überblicksartig erfasst und kurz erläutert.

Die Gesellschaft und ihre normative Vorstellungen sind plural und unsicherer geworden, so dass keiner mehr für sich die „wahre Art des Kindererziehens und die beste Familienstruktur“ (Omer/Schlippe 2002, 19) beanspruchen kann. Die Zeit, die Eltern mit ihren Kindern verbringen (können), hat in den letzten Jahren drastisch abgenommen.²² In der verbleibenden Zeit steigt der Druck, die Zeit besonders gut zu nutzen, und das auch noch möglichst „spontan, entspannt und spielerisch“ (Bastian 2001, 18). Rotthaus (1999a, 16) konstatiert, dass dementsprechend gesellschaftliche Probleme auf die Schule (und ihre Pädagogen) abgewälzt würden, während – das muss kein Widerspruch sein – Retzer/Simon (1998) Elternhaus und Schule zur Existenz ‚in einem Boot‘ aufgerufen sehen.

Der wirtschaftliche Wandel erfordert lebenslanges Lernen (d.h. auch: das Lernen zu lernen, Methoden zu lernen) und den selbstständigen und reflektierten Umgang mit Informationen (Wissensmanagement), letztlich eine Didaktisierung des eigenen Wissens. Gleichzeitig machen es die Anforderungen von Arbeitsplatz und Wohlstand den Eltern „immer schwerer, die Entwicklungs- und Erlebnisswelt ihrer Kinder zu erhalten und zu schützen“ (DeGrandpre 2002, 44). Zukunft wird ungewisser, der Druck auf das (auch junge) Individuum steigt. Unter finanziellen Aspekten betrachtet, limitiert der deutsche Staatshaushalt Bildungsaufträge in einer Weise, dass – im Vergleich mit dem europäischen Ausland – eine „Vernachlässigung des staatlichen Bildungsauftrages“ (v.Lüde 2005, 167) konstatiert werden kann.

Durch das Aufkommen der neuen Medien sind wesentliche Informationsvorsprünge der Erwachsenen weggefallen. Mit der Konstatierung eines Prozesses, in dem die klassische Funktion der Wissensvermittlung zusehends von Medien wie dem Internet übernommen wird (Schweitzer 2005, 81), lässt sich auch eine Infragestellung der Lehr(er)funktion verknüpfen. Überhaupt werden Erfahrung und Alter in den sehr schnelllebig gewordenen Zeiten, in denen die Halbwertszeit von Wissen drastisch sinkt, geringer geschätzt als früher (Bünder 2006, 206). AD(H)S wird in der Literatur teilweise explizit mit dem hohen Tempo des Alltags, starkem Fernsehkonsum und hoher Computer(spiel)nutzung in Verbindung gebracht (Spitzer 2006). Der derzeitigen, in ihrer Form politisch zumindest mitgetragenen Medienkultur wird vorgeworfen, dem Irrtum zu unterliegen, dass „das, was die Kinder sehen, ohne Auswirkungen auf deren Verhalten bleibt“ (Bauer 2007a, 87).²³ Ursachen für AD(H)S lassen sich daher keineswegs allein im Kind

²¹ Im weiteren Verlauf der Arbeit werden dann systemisch-konstruktivistische Implikationen für Pädagogik in Schule systematisch entwickelt.

²² „Untersuchungen zeigen, dass Kinder unter 12 Jahren im Moment durchschnittlich noch 55 Minuten ungeteilte Zuwendung am Tag von der Mutter erhalten, vom Vater lediglich 25 Minuten. Für Kinder über 16 Jahren wenden Mütter durchschnittlich nur noch 16 Minuten, Väter nur 4 Minuten täglich auf“ (Bauer 2004b, 35).

²³ Harte und fundierte Kritik äußert v.a. Spitzer (2006).

lokalisieren, vielmehr sind sie „auch im gesellschaftlichen, familiären und schulischen Umfeld zu suchen. [...] Wir leben in einer Zeit aberwitziger gesellschaftlicher Veränderungen mit erheblichen Beschleunigungen in allen Lebensbereichen“ (Wolff²⁴, zit.n. Gründler 2002, 41). Bergmann (2001, 66) fasst dementsprechend zusammen: „Heutige Kinder entwickeln disparate Wahrnehmungsmuster, die ihrer disparaten Umwelt entsprechen“.

Unter den genannten Bedingungen wird in der Literatur teilweise konstatiert, heutige Eltern könnten leicht in eine Situation kommen, in der sie sich teilweise überfordert fühlten. Entlastung böten dann Erziehungsbilder, nach denen Kinder auch ohne viel Begleitung angemessen aufwachsen: „Zu den Lebenslügen der ‚Nach-68er-Eltern‘ gehört, dass sich Kinder allein dadurch gut entwickeln, dass man sie repressionsfrei erzieht und sich selbst überlässt“ (Bauer 2007a, 87).²⁵ Zugleich wird konstatiert, dass Eltern nur das Beste – nämlich das Abitur – für ihren Nachwuchs wollten, so dass der wachsende Druck bereits in den ersten Schuljahren Kinder krank mache (Taffertshofer 2006).

Überlastete Eltern, veränderte Familienstrukturen, das Fehlen eines berechenbaren, gleichbleibenden, ritualisierten und langsamen Tagesablaufs zu Hause können als Ausdruck eines im Vergleich zu früheren Jahrzehnten gehetzteren, unstrukturierteren Lebens der Kinder heute gesehen werden (DeGrandpre 2002, 44). Till Bastian beklagt etwas zugespitzt, dass dort, wo es früher für Kinder hieß ‚benimm dich‘, es heute ‚beeil dich‘ heiße (2001), während DeGrandpre (2002, 44f) kritisiert, dass statt der Fähigkeit zur Selbstkontrolle (insb. mediale) Stimulation zu einer Ersatzstruktur für die heutigen Kinder werde. Schulische Unterstützung (der eigenen Kinder oder der Lehrer) von Seiten der Eltern falle nachweislich, so Bauer (2007a, 86), geringer aus. Ebenso gingen auch Lehrer teilweise verstärkt auf Distanz gegenüber Elternhäusern, so Omer/ Schlippe (2004). Eltern und Pädagogen werden außerdem (unbeabsichtigte) widersprüchliche Botschaften an Kinder vorgeworfen, die mit fast grenzenlosen Freiräumen für das Kind einhergingen (Bastian 2001; Omer/Schlippe 2002, 2004).

In der Fachliteratur wird immer wieder eine Delegation von Erziehungsverantwortung konstatiert, und zwar insb. „an die Schule, die Lehrer, die Fachleute“ (Schlippe 2006, 13). Schule verkomme zur „Reparaturwerkstatt“ (Zangerle 1998, 44). Dabei würden an die Schule unerfüllbare, widersprüchliche, er- und überhöhte gesellschaftliche Erwartungen herangetragen, z.B. die Forderung nach mehr Leistung und gleichzeitig größerem sozialpädagogischen Engagement (Voß 2000b, 2). Gleichzeitig werden Lehrer als Berufsgruppe in der Öffentlichkeit eher abgewertet (Schweitzer 2005, 81). Allerdings lässt sich bekräftigen, dass „fast alle gesellschaftlichen In-

²⁴ Georg Wolff, Psychotherapeut in einer Kinderklinik in Hannover und Begründer des ADHS-Forums und Qualitätszirkels.

²⁵ Und an anderer Stelle: „Zu den Grundirrtümern unserer Zeit gehört die [...] Ansicht, Kinder und Jugendliche seien biologische Selbstläufer, deren Entwicklung von einem inneren genetischen Programm gesteuert werde und deren Gedeihen gesichert sei, wenn man in ausreichendem Maße für Unterkunft, Hygiene und Ernährung Sorge“ (Bauer 2007c, 125).

stitutionen [...] derzeit in ihren bisherigen Strukturen und Aufgabenspektren massiv infrage gestellt“ werden, weil sich hier – und gerade in Schule – diese Veränderungen „wie in einem Brennglas bündeln“ (v.Lüde 2005, 167f). Schule ist ein Arbeitsfeld hoher Belastung und Verausgabung geworden, und zwar häufig, ohne dass Lehrer damit persönliche Zielsetzungen verbinden (Schaarschmidt, zit. nach Krumpholz-Reichel 2004a, 37), und ohne, dass ihnen (ausreichend) Anerkennung zuteil wird²⁶. Dies stellt bereits eine gesundheitspsychologisch problematische Konstellation dar, zu der noch weitere Belastungen auf Beziehungsebene dazu kommen.

Als Hauptbelastung von Lehrern gelten schwierige bzw. verhaltensauffällige, als destruktiv erlebte Schüler (Hubrig/ Herrmann 2005, 98; Bauer 2004,35 und 2007a,86; Kreter 2005, 57; Palmowski 1998a). Tatsächlich lässt sich belegen, dass es nicht nur um die beruflichen Zukunftschancen der Schüler schlechter bestellt ist²⁷ sondern auch um die Schülergesundheit: Mehr als 15% der Schüler verhalten sich psychiatrisch auffällig²⁸, ebenso viele Kinder zeigen schwere Defizite im Bereich der sozialen Kompetenzen, wobei gerade diese Schüler häufig in den Klassen tonangebend sind. Derart massive Verhaltensprobleme im Unterricht sind pädagogisch kaum oder gar nicht zu beeinflussen (Bauer 2004b,35 und 2007a,86). Ein Viertel der Schüler leidet nach Untersuchungen Hurrelmanns an Kopfschmerzen, die Hälfte der 10-16jährigen Mädchen erwies sich in einer Untersuchung als „chronisch schlapp“ (Krumpholz-Reichel 2004b, 39) bei steigender Tendenz (Unverzagt 2007, 80), wobei Eltern über die tatsächlichen Beschwerden und Probleme ihrer Kinder nur teilweise Bescheid wissen. Bauer wertet das als einen „weiteren Hinweis darauf, daß bei einem Teil der Kinder und Jugendlichen keine ausreichende Betreuung im häuslichen Umfeld zur Verfügung steht (Bauer 2004a, 8). Der Arzneimittelgebrauch und -missbrauch bei Kindern und Jugendlichen steigt (Glaeske/ Rumke 2000).

Kreter (2005, 97) und Bauer (2007c, 14) stellen des Weiteren fest, dass seit Mitte der achtziger Jahre sich keine Schule mehr darauf verlassen könne, dass alle Kinder mit den Sozialkompetenzen ausgestattet in die Schule kommen (bzw. in ihr unterwegs sind), die Voraussetzung für ein kooperatives Miteinander sind.²⁹ Interessanterweise lässt sich beobachten, dass eine „freundlich bestätigende Kommunikation nach den Regeln der Gesprächspsychotherapie“ (wie

²⁶ Lehrerarbeit ist in Deutschland gekennzeichnet von einer „Gratifikationskrise“ (Bauer 2007c, 67) bzw. einer „effort-reward-imbalance“ (Bauer 2007a, 89).

²⁷ Damit ist nicht nur die hohe (Jugend)Arbeitslosigkeit gemeint. Knapp zehn Prozent eines Jahrgangs erreichen gar keinen Schulabschluss, und ein hoher Teil sei nicht für weiterführende Ausbildungen geeignet, so Bauer (2007c, 10).

²⁸ Ähnliche Hinweise gibt SZ-Online am 16.05.2007: 21,9 Prozent aller Kinder und Jugendlichen zeigen Hinweise auf psychische Auffälligkeiten. Zu den häufigsten Problemen zählen die Experten emotionale Schwierigkeiten und Hyperaktivität. Außerdem leiden immer mehr unter chronischen Erkrankungen wie Fettleibigkeit, Asthma und Allergien. 28,9 Prozent der Mädchen zwischen elf und 17 Jahren zeigen Essstörungen. Ungünstiges Familienklima, niedriger sozioökonomischer Status und Migrationshintergrund seien die wichtigsten Risikofaktoren für Verhaltensauffälligkeiten.

²⁹ Noch weitere, basale und banalere Dinge, von denen auch immer wieder Teilnehmer meiner Workshops berichten, sind teilweise nicht mehr vorauszusetzen: „Oft kommen Kinder in die Schule und können sich keine Schnürsenkel binden, wissen nicht, wie man eine Schere benutzt“ (Bullion/ Ramelsberger 2006).

sie in den letzten dreißig Jahren ja durchaus erfolgreich Einzug in Schule gehalten hatte) zunehmend auf Ablehnung stößt, insb. bei Kindern aus Familien mit prekärer Situation (Hubrig/ Herrmann 2005, 55). Innerhalb eines Jahres werden 43% der Pädagogen Ziel massiver verbaler Attacken und schwerer Beleidigungen, 7% erfahren eine Beschädigung an ihrem Eigentum, mehr als 4% werden konkret mit körperlicher Gewalt bedroht (Bauer 2007a, 89). Der durchschnittliche Lärmpegel in den Klassenräumen liegt nach Untersuchungen bei 65 bis 70 Dezibel, während Arbeitswissenschaftler 55 Dezibel bei geistiger Arbeit für die Obergrenze halten (Wimmer 2004). Freed/Parsons (1998, zitiert nach Voß 2000b, 4) fassen zusammen: die heutigen Kinder seien auch „ein Produkt unserer schnelllebigen, visuellen, überstimulierenden Kultur“, die im Zusammenhang mit der Individualisierung auch vereinzele und Kinder teilweise schon früh sich selber überlasse.

Weitere Belastungen für schulische Pädagogen stellen Probleme mit Kollegen und Schulleitung dar (Palmowski 1998a, 23,25), die in Schule meist nicht offen behandelt werden sondern verdeckt erkalten. Des Weiteren fällt es Lehrern mitunter auch schwer, zuhause den Privatbereich vom Arbeitsbereich zu trennen, so dass häufig die Erholungsfunktion einer abgegrenzten Privatsphäre nicht mehr (ausreichend) besteht (Bauer 2004a, 12; Kretschmann et al. 2001). Auch die institutionellen Arbeitsrahmenbedingungen gelten als schlecht (Krumpholz-Reichel 2004a, 37), dazu zählen v.a. die finanzielle und räumliche Ausstattung der Schulen, die hohe Schülerzahl in den Klassen³⁰ und der hohe Zeitdruck³¹ bei übertakten Lehrplänen und finanzieller Unterversorgung³². Phasen extremer Arbeitsbelastung lösen sich ab mit Phasen geringerer Belastung.³³ Kahl (2004, dvd1, 1:20 Min) unterscheidet metaphorisch vier ‚Pädagogen‘:

³⁰ Im OECD-Vergleich „sind hierzulande die meisten Klassen voller und das Verhältnis von Schülerzahl zur Anzahl der Lehrer schlechter“ (Finetti 2006). „In großen Klassen werden Schüler häufiger ermahnt, Lehrer drohen ihnen und geben öfter Strafarbeiten auf. Das macht Lehrer wie Schüler auf Dauer unzufrieden und kann deren Beziehung dauerhaft schädigen“, so der Schulwissenschaftler Haselbeck, der in einer größeren Studie an Hauptschulen die Auswirkungen der Klassenstärke auf den Unterricht untersucht hat. „Kleine Klassen steigern die Lernmotivation und stärken das Miteinander. Sie entsprechen in der Regel gut koordinierten Lernteams. Schüler haben mehr Vertrauen zum Lehrer. Konflikte können dadurch rasch bereinigt werden. Störer können nicht in der Menge abtauchen. Weil Lehrer weniger reglementieren müssen, bleibt mehr Zeit für den Unterricht. Die Lernatmosphäre ist schlicht entspannter. [...] Angesichts der veränderten Lernbedingungen und vielseitigen Belastungen der Lehrer und Schüler müsste die Obergrenze bei 25 Schülern liegen“ (Haselbeck 2006). Dem Vorwurf der hohen Schülerzahl in den Klassen entspricht die Kritik einer nicht ausreichenden Zahl von Lehrkräften.

³¹ Auch die Pausen bieten keine Rückzugsmöglichkeiten, sondern bringen für Lehrer eher noch mehr Belastung als der Unterricht selbst, so dass schulische Pädagogen am Vormittag einer ununterbrochenen, circa sechsstündigen Dauerbelastung ausgesetzt sind.

³² „Das Geld bleibt eines der größten, wenn nicht das größte Problem im deutschen Bildungssystem. [...] Deutschland investiert deutlich weniger in Bildung als die meisten Industrieländer: Insgesamt sind die Ausgaben für Bildung in den OECD-Ländern zwischen 1995 und 2003 stark gestiegen, an den Schulen um 29 Prozent [...]. In Deutschland erhielten die Schulen dagegen nur acht Prozent [...] mehr. Auch gemessen am Bruttoinlandsprodukt (BIP) hinken die deutschen Ausgaben hinterher. [...] Noch größer sind die Unterschiede bei den gesamten öffentlichen Investitionen. Die OECD-Länder wandten 2003 im Durchschnitt 13,3 Prozent aller öffentlichen Ausgaben für die Bildung auf, Deutschland nur 9,7 Prozent“ (Finetti 2006).

³³ Das gilt für den Tagesablauf ebenso wie für den Jahresablauf. Lehrer mit Vollzeitdeputat arbeiten mindestens 51 Stunden pro Woche, was sich angesichts der höheren Ferienzeit mit dem gesellschaftstypischen Jahresdurchschnitt deckt (Bauer 2007, 86). Es bleibt aber die Belastung der Stoßzeiten (Kretschmann 2001a). „Der eigentli-

den Lehrer, andere Schüler, eine generöse und lernangemessene Raumgestaltung und den großzügigen Umgang mit Zeit. Schulen in Deutschland würden aus kurzfristigen Kostengründen lediglich auf den ersten ‚Pädagogen‘ zurückgreifen, was eben diesen schwächen und überfordern würde.

Der eher in ihrer Persönlichkeit anzusiedelnde Wunsch vieler Lehrer, zu helfen und unterstützen, führt dazu, dass sie wenig emotional abgegrenzt fühlen, denken und handeln und so auch kontextuelle oder schulsystemimmanente Probleme in die Selbstdefinition übernehmen (Hubrig/Herrmann 2005, 19). Teilweise hängen sie noch ausgedienten Lernvorstellungen an, die ihnen eine unangemessene Funktion zuerkennen. Kahl (2004, dvd1, 1:40 min) spricht hier davon, dass die alte ‚Belehrungsschule‘ ausgedient habe. Gemeint ist damit, dass Lehrer dazu tendieren, Beziehungsaspekte hinter Aspekten der reinen Stoffvermittlung zu vernachlässigen und im Frontalunterricht das eigene Reden als Schmiermittel benutzen, um den Unterricht in Gang zu halten, die vielen Organisationsfragen zu bewältigen und um zu disziplinieren (Meyer 2006). Dies wirkt sich letztlich jedoch kontraproduktiv auf das Unterrichtsgeschehen aus. Viele Lehrkräfte sind unsicher, inwieweit sie Identität und persönliche Authentizität in den Unterricht einbringen können (Bauer 2004a, 11).

Nach einer mit über 400 Lehrkräften durchgeführten Studie (Bauer 2004a, 1) befinden sich 35% der Lehrer in einer durch hohe Verausgabung, Erschöpfung und Resignation gekennzeichneten Situation, d. h. in einer Burnout-Konstellation. Stressbedingte Belastungssymptome in der Schwere einer medizinisch relevanten gesundheitliche Beeinträchtigung liegen bei 20 % vor. Absolut führend bei den medizinischen Symptombildern und den Frühpensionierungsgründen sind psychosomatische Gesundheitsstörungen (Bauer 2004a; Kretschmann 2001b).

che Wahnsinn des gegenwärtigen Schulbetriebes besteht in dem Zwang, dass riesige Stoffmengen in der kurzen Zeit des Vormittags untergebracht und abgearbeitet werden müssen. [...] Nachmittags dagegen hängen die Kinder herum. [...] Und das, während die Lehrer zuhause sitzen und sich stundenlang abmühen, das enge Programm für den nächsten Vormittag – der dann wieder für alle Beteiligten extrem stressig ausfällt – vorzubereiten“ (Bauer 2007a, 89). Der Zeitstress wird auch dadurch erhöht, dass relativ viel Stoff in weniger Zeit vermittelt werden muss: Schüler erhalten in Deutschland im OECD-Vergleich weniger Unterricht: „Für Sieben- und Achtjährige sind pro Schuljahr 631 Stunden Unterricht vorgesehen - 154 Stunden weniger als im OECD-Durchschnitt (785 Stunden). Die Diskrepanz wird später zwar geringer, doch erhalten auch die in den Pisa-Studien getesteten 15-Jährigen in Deutschland 70 Stunden weniger Unterricht als Gleichaltrige in anderen Industrieländern“ (Finetti 2006).

Anteil der Hauptdiagnosen (nach Gruppen)	
Psyche/Verhalten	52%
Muskel/Skelett	13%
Herz/Kreislauf	9%
Bösartige Erkrankungen	7%
Nervensystem	4%
Auge/Ohr	3%
sonstiges	12%

Quelle: Weber, Wette u. Lederer, Inst. F. Arbeitsmedizin Uni Erlangen:
Prospektive Erfassung aller DU-Begutachtungen von Lehrern
Im Freistaat Bayern vom 1.1.1996 bis 31.12.1999 (2001)

Abb. 2-1: Dienstunfähigkeit bei Lehrern in Bayern 1996-98 (zit. nach Bauer 2004a)

Schaarschmidt weist in seiner Studie zur Lehrergesundheit (2003, 2005) darauf hin, dass ein hoher Prozentsatz von Lehrern Risikomustern zuzuordnen sind, wenngleich es sich nicht immer um die volle Ausprägung der Burnout-Syndrome handelt. Auch lässt sich nachweisen, dass bereits junge Kollegen stark betroffen sind, dass es sich hierbei also nicht um ein altersspezifisches Phänomen handelt. Insgesamt bleibt die Rate der belasteten und betroffenen Lehrer in etwa über die Jahre gleich hoch, was - angesichts des im Lehrerberuf relativ hohen Anteils frühzeitig ausscheidender Kollegen - für eine Zunahme der Problematik mit steigendem Alter spricht (Schaarschmidt et al 2003, 15). Einige psychosomatische Kliniken haben bereits spezielle Behandlungskonzepte für diese „multidimensionale Problemsituation“ (Hubrig/Herrmann 1997, 159) der Lehrer entwickelt, die sich in einer Reihe mit gravierenden Indikationen wiederfinden:

Für folgende Indikationen und Gruppen bestehen interne Leitlinien:	
• Borderline-Störung	• Suchtverhalten
• Religiöse und spirituelle Störungen	• Essstörungen
• Psychosen	• Somatoforme Schmerzstörungen
• Depression	• Selbstverletzendes Verhalten
• Posttraumatische Belastungsstörungen	• Regressive Dekompensation
• Narzisstische Störungen	• Suizid
• Zwangsstörungen	• Lehrer
• Angststörungen	

Abb. 2-2: Werbezettel der psychosomatischen Klinik Heiligenfeld in Bad Kissingen (Auszug, o.J.)

Auch die Titel von Büchern zum Thema Schule haben sich über die Jahre verändert. Als Kahl 1983 sein Buch „Schule überleben“ nannte, bezog sich der Titel noch auf Schüler. 1989 bot Miller dann unter dem Titel „sich in der Schule wohlfühlen“ hilfreiche humanistisch geprägte Wege für Lehrer zur Entlastung im Schulalltag³⁴. Er arbeitete auch mit bei einem Buch im Jahr 2000, das unter dem Titel „Stressmanagement für Lehrer“ Professionalisierungsmöglichkeiten

³⁴ Der Titel befindet sich in der Literaturliste als: Miller 1992 (= 5.Aufl.).

und –notwendigkeiten offerierte.³⁵ Fast zeitgleich erschien aber auch schon ein Buch mit dem Titel „Überleben in der Schule“, der sich nunmehr auf Lehrer bezog (Münz, 1999).

Im Folgenden Kapitel soll untersucht werden, welche Reaktionen staatlicherseits auf die beschriebenen Veränderungen vorgenommen werden. Insbesondere seit der Diskussion um die Pisastudie ist Bewegung in die Schulpolitik in Deutschland gekommen.

2.2 einige staatliche Maßnahmen

Angesichts wichtiger gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Veränderungen muss der Staat versuchen, Schule zu modernisieren bzw. mit den anderen Systemen kompatibel zu halten. Außerdem ist es Aufgabe des Arbeitgebers, auch im Interesse der Schüler für verträgliche und gute Arbeitsbedingungen für Lehrer zu sorgen (Kretschmann/ Lange-Schmidt 2001, 25), die heute anderen Herausforderungen gegenüber stehen als vor dreißig Jahren. In diesem Kapitel wird zunächst untersucht, in welcher Art die getroffenen und diskutierten Maßnahmen in den verschiedenen Bundesländern sind und in welche Richtung diese gehen. Anschließend wird die Situation in dem Bundesland betrachtet, in dem die im Rahmen dieser Dissertation durchgeführte Fortbildung stattfand, nämlich Hessen.

Die Maßnahmenvielfalt in den diversen Bundesländern ist groß und relativ unübersichtlich. Die folgende Übersicht beansprucht keine Vollständigkeit, sie will vielmehr einige Formen und Richtungen (bundes)staatlicher Reaktionen erfassen und kurz skizzieren³⁶. Während die Parteien heftig darüber diskutieren, welche Schulform die angemessenste ist, wurde das Gymnasium flächendeckend auf acht Jahre verkürzt, bei vollen Stundenplänen und der Möglichkeit (in Nordrhein-Westfalen), die Sechs-Tage-Woche einzuführen (Schultz 2007). In vielen Bundesländern wird momentan faktisch außerdem aus einem dreigliedrigen Schulsystem ein zweigliedriges gemacht. Es erfolgt eine Zusammenlegung von Haupt- und Realschule bzw. von Real- und Gesamtschulen unter unterschiedlichen Namen³⁷ oder eine Umwandlung von Hauptschulen in Ganztagschulen³⁸.

Nicht nur Schulformen, auch Schulen und Klassen werden von den Bildungsministern zusammengelegt (Schultz 2006b). Außerdem soll die Eigenverantwortung der Schulen gestärkt werden, das betrifft nicht nur die Erstellung von Schulprogrammen sondern zunehmend auch eine eigene Personalauswahl. Auch die vorschulische Sprachförderung zum Zwecke der Integrati-

³⁵ Der Titel befindet sich in der Literaturliste als: Kretschmann 2001 (= 2. Aufl.).

³⁶ Im Folgenden orientiere ich mich im Wesentlichen an der Übersicht von Arne Boecker, Christine Burtscheidt, Bernd Dörries, Detlef Esslinger, Charlotte Frank, Philip Grassmann, Hans-Jörg Heims, Christiane Kohl, Tom Webel, Ralf Wiegand aus der SZ vom 21.4.06, S.8.

³⁷ „Mittelschulen“ in Sachsen, „Regionalschulen“ in Mecklenburg-Vorpommern, „Oberschule“ in Brandenburg. Die Unterschiedlichkeit der Namen zeigt die nicht oder kaum vorhandene Koordination der Maßnahmen zwischen den Bundesländern.

³⁸ bspw. in Nordrhein-Westfalen.

on spielt eine wichtige Rolle. Sachsen hat eigene Vorbereitungsklassen für Ausländerkinder eingerichtet, die Familien werden beraten und die Kinder sprachlich gefördert, überdies wird jedes Jahr ein Schülerstipendium an begabte Zuwandererkinder vergeben (Burtscheidt 2006). Baden-Württemberg will die Integration in Problembereichen mit dem Ausbau der Ganztagesbetreuung und einem Pflichtjahr im Kindergarten erreichen.³⁹ Die Stärkung und der Ausbau der Ganztagesbetreuung, teilweise mit Mitteln des Bundes unterstützt, ist ebenfalls eine wichtige bundeslandübergreifende Entwicklungsrichtung. Verschiedene Bundesländer fördern mittlerweile auch die Kooperation zwischen Schulen, Polizei und Jugendstaatsanwaltschaft (SZ 21.4. 2006) und passen die Lehramtsstudiengänge an die Bachelor- und Master-Strukturen an (SZ vom 3.5.2007). Eher in den Medien diskutiert als bereits durchgesetzt wird die Einführung von Schuluniformen (Schultz 2006d).

Daneben gibt es bundeslandspezifische Entwicklungen. In Bayern bspw. können Störenfriede künftig vom Unterricht ausgeschlossen werden und Kinder mit nur geringen Deutschkenntnissen dürfen nicht mehr eingeschult werden. Nordrhein-Westfalen plant, das Sitzenbleiben abzuschaffen und Fördermaßnahmen zu erhöhen.⁴⁰ Sachsen-Anhalt investiert verstärkt in den Schulbau. Das Saarland hat eine „Elternschule“ gestartet, zusammen mit der Erwachsenenbildung der Kirchen und den Volkshochschulen bietet das Land Themenabende an.

Auch von der Politik oder der Wirtschaft einberufene Expertengruppen machen Vorschläge. Eine von der nordrhein-westfälischen Landesregierung beauftragte Expertenkommission⁴¹ warnt, die Aufteilung in eine erste (universitäre) und eine zweite Ausbildungsphase (Referendariat) müsse beibehalten werden (SZ 3.5.2007). Ein 2005 auf Initiative der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft hin gegründeter Aktionsrat⁴² rät, alle Schulen sollten (nach niederländischem Vorbild) privat geleitet und die Lehrer nur noch befristet angestellt werden. ‚Privat‘ bedeutet in so einem Modell nicht, dass die Schulen profitorientiert wirtschaften und sich auf die Elitenförderung konzentrieren sollen. Privat würde vielmehr heißen: zivilgesellschaftlich und gemeinnützig organisiert, aber weiter staatlich gefördert und gefordert (SZ 08.03.2007).

Einige der genannten Maßnahmen beziehen sich auch auf Hessen.⁴³ So wurde hier ebenfalls die vorschulische Sprachförderung verstärkt.⁴⁴ Weniger Ganztagesangebote aber eher

³⁹ und hat jedoch parallel die Mittel für Schulsozialarbeit mit dem Schuljahr 2004/05 fast halbiert.

⁴⁰ „Mehr als eine Viertelmillion Schüler mussten in Deutschland zuletzt ein Schuljahr wiederholen, das sind fast drei Prozent aller Schüler, so viele wie in keinem anderen Industriestaat“ (SZ 12.6.06).

⁴¹ Der Kommission gehörten 13 Wissenschaftler an, geleitet wurde sie von Jürgen Baumert, der als Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung die erste Pisa-Studie in Deutschland koordinierte.

⁴² Der Aktionsrat besteht aus sieben namhaften Professoren und führenden Bildungsforschern, unter ihnen der Chef des deutschen Pisa-Teams, Manfred Prenzel. Während sich Studien wie Pisa oder der nationale Bildungsbericht, die von den Kultusministern in Auftrag gegeben werden, auf Diagnosen konzentrieren, gibt der Aktionsrat auch politische Empfehlungen.

⁴³ Die folgende Darstellung bezieht sich u.a. auf neuere Gesetze und diverse Ankündigungen und Schreiben der Kultusministerin, insb. Wolff 2006; Hess.Kultusministerium 2006a.

nachmittägliche Betreuungsmaßnahmen in Schulhäusern erhielten Geld. Schon seit längerem sind Schulprogramme zur eigenen Schwerpunktsetzung der Schulen Pflicht, die intern evaluiert werden soll(t)en, woraus momentan die Schulhäuser wiederum Fortbildungspläne erstellen müssen. Nach Einreichung haben Sie Anrecht auf ein Schulbudget zur Fortbildung. Eine Jahresstundentafel soll zukünftig den Schulen mehr Flexibilität für den Stundenplan bringen, und Bildungsstandards mehr Flexibilität innerhalb der Ausgestaltung der Fächer. Die Eigenverantwortung der Schulen soll zukünftig auch durch die zunehmende Möglichkeit der eigenständigen Personalauswahl verstärkt werden sowie durch eigene Budgetierung. Regelmäßige Mitarbeiter(jahres)gespräche sind bereits – zumindest nominell – eingeführt.

Neben solchen Maßnahmen der Stärkung der Eigenverantwortung der Schulhäuser wurden von der hessischen Landesregierung auch Maßnahmen beschlossen, die die Eigenverantwortung der Schulhäuser und der in ihnen Arbeitenden deutlich begrenzen. Die Fortbildungsplanverpflichtung wurde verbunden mit einer neu eingeführten Fortbildungspflicht für Lehrer. Die geforderte interne Evaluation wird mittlerweile begleitet von einer externen Schulevaluation („Schulinspektion“). Dem von den Schulhäusern selbst zu gestaltenden Schulprofil (ca. drei Schwerpunktsetzungen im Schulprogramm sind laut Aussagen des staatlichen Schulamtes sinnvoll) wurden inzwischen vier strategische Ziele vorgegeben, die innerhalb von zwei Jahren umzusetzen waren (allerdings nicht alle Schultypen betrafen). Vergleichsarbeiten und Landesabitur bzw. zentrale Abschlussprüfungen im Haupt- und Realschulbereich sind ebenfalls eingeführt worden; Schulleiter müssen sich zu schlechten Ergebnissen gegenüber den kontrollierenden staatlichen Schulämtern äußern. Und schulhausintern bekommt der Schulleiter mehr Macht dadurch, dass seine Funktion als Vorgesetzter gesetzlich festgelegt werden soll (und nicht mehr nur per Verordnung). Auch jederzeitiger Unterrichtsbesuch durch den Schulleiter als Vorgesetzter wird ausdrücklich betont.

Außerdem wurden kleinere (insb. Grund-)Schulen geschlossen. Schulen müssen eine höhere Stundenabdeckung erreichen, wozu ihnen auch nicht-ausgebildete Aushilfskräfte bezahlt werden („Unterrichtsgarantie plus“). Mittelfristig geplant sind außerdem, den Stundenumfang der Lehrer gemäß den Anteilen an unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Tätigkeiten festzusetzen und eine Regelbeurteilung einzuführen, deren Kopplung an Gehaltsunterschiede *innerhalb* des Schulhauses noch offen ist. Begleitet wurden diese Maßnahmen außerdem von einer Stundenerhöhung für Lehrer bei (nicht nur relativer sondern absoluter) Gehaltsreduzierung.

Die Landesregierung fasst diese Maßnahmen unter der Überschrift „Stärkung der Eigenverantwortung – Schlüssel zur Qualität“ wie folgt zusammen:

⁴⁴ 96 Prozent aller Fünfjährigen mit Sprachproblemen nehmen nach Angaben des Kultusministeriums an Deutschkursen teil (SZ 21.4.06).

Stärkung der **Eigenverantwortung** – Schlüssel zur Qualität

2006	2007	2008	2009	2010
Fortbildungsbudget	_____→			
Schulinspektionen	_____→			
Jahres- bzw. Kontingentstundentafel	_____→			
Personalauswahl	_____→			
Umsetzung der strategischen Ziele	_____→		Bildungsstandards für alle Fächer	_____→
Modell Bildungsregionen	_____→	Regionalisierung der Haushalte im Schulbereich	_____→	
„Unterrichtsgarantie plus – für eine verlässliche Schule“	_____→			





 PERSONAL <ul style="list-style-type: none"> • Nachwuchsförderung • Weiterentwicklung des Qualifizierungsportfolios • Zunehmende Personalauswahl in Eigenregie der Schulen 	 ORGANISATION <ul style="list-style-type: none"> • Einführung einer Jahres- bzw. Kontingentstundentafel für alle Schulformen • Einführung der verlässlichen Schulzeit bis Jahrgangsstufe 10 • Erprobung neuer Steuerungsinstrumente 	 BUDGET <ul style="list-style-type: none"> • Modell Bildungsregionen • Alle hessischen Schulen verfügen über ein Fortbildungsbudget • Regionalisierung des Haushaltes im Schulbereich 	 UNTERRICHT <ul style="list-style-type: none"> • Umsetzung der strategischen Ziele • Landesweite Einführung der Schulinspektion • Flächendeckende Einführung von Bildungsstandards mit Kerncurricula
--	---	--	--

Abb. 2-3: Masterplan. Reformen der hessischen Landesregierung. (Hess.Kultusministerium 2006a).

Die beschriebenen Maßnahmen erfahren Kritik unterschiedlicher Couleur, auf die im nächsten Kapitel eingegangen werden soll, bevor in Kap.2.4 erste Chancen und Ressourcen dargestellt werden, die in der gegenwärtigen Situation beschrieben und beschritten werden können.

2.3 Kritik

In diesem Kapitel sollen die Maßnahmen der Landesregierungen (und auch hier wieder insb. der Landesregierung des Bundeslandes, in dem die Fortbildung stattfand) kritisch beleuchtet werden. Zunächst wird eher allgemeinere Kritik wiedergegeben, danach sollen einige Aspekte speziell aus systemisch-konstruktivistischer Sicht beleuchtet werden. Dieser Kritik ist bewusst, dass Schule weder gesellschaftliche noch familiäre Probleme kompensieren kann: „Erstaunlich aber ist die verbreitete naive Suggestion, die Schule habe das uneingeschränkte Potenzial, die Defizite auszugleichen, die durch die unterschiedliche, teilweise sehr mangelhafte Förderung von Kindern in ihrem privaten und sozialen Umfeld erzeugt werden“ (Bauer 2007c, 119). In diesem Sinne ist die kommende Kritik zu relativieren.

2.3.1 allgemeine Kritik

Im Folgenden sollen einige zentrale Kritikpunkte an der gegenwärtigen Schulpolitik zunächst aus einer allgemeinen Sicht⁴⁵ wiedergegeben werden. Es handelt sich auch hier nicht um einen vollständigen Überblick sondern abermals um eine beispielhafte Darstellung. An ihr wird deutlich, dass die allgemeine Kritik i.d.R. bemängelt, dass die bildungspolitischen Reformen nicht wirklich strukturelle Unterschiede darstellen bzw. die Voraussetzungen hierfür gar nicht erst schaffen.⁴⁶ Eine sehr grundlegende und häufige Kritik, die sich die deutsche Schulpolitik gefallen lassen muss, ist, dass sie vergleichsweise zu geringe Bildungsausgaben tätigt, wie bereits in Fußnote 32 auf S.23 beschrieben. Ähnliches gilt auch für die Familienpolitik. Die geringen Ausgaben sowie immer wieder vorkommende negative Beurteilungen von Lehrern durch Politiker können als politisches Signal verstanden werden (Bußmann 2006)⁴⁷, dass beide Sektoren dem Staat vergleichsweise wenig wert sind, dass es hier eher um verwaltende als investive Ausgaben geht. Neben der mangelnden finanziellen Ausstattung des Bildungssystems und der Schulen wird auch die mangelnde Koordination der Bundesländer in der Bildungspolitik und das Fehlen einer bundesweiten Strategie beanstandet⁴⁸, die zu einem Verlust an Synergien führen (Schultz 2006e). Außerdem wird betont, dass Lehrer nur gut sein können, „wenn man auch gut mit ihnen umgeht. Das betrifft ihr öffentliches Ansehen, das betrifft die Investitionen in ihre Ausbildung“ (Struck 2004, 167) und Weiterbildung. Anzumerken ist freilich, dass mehr Geld nicht automatisch zu mehr Qualität und Gerechtigkeit führt. Es ginge dafür auch um grundlegende strukturelle Reformen.

Was die Chancengleichheit betrifft, so wird gerügt, dass die Bildungsausgaben falsch verteilt würden: Gerade die Schularten mit den größten Problemen, die Grundschulen und der Sekundarbereich eins, erhalten besonders wenig Geld (Finetti 2006). Außerdem stellen Kindergärten und Grundschulen einen Lebensabschnitt der lernenden Kinder dar, in dem das Gehirn sich wesentlich stärker ausbildet als in Oberstufe und Studium, weshalb hier Bildungsausgaben angebracht sind (Kahl 2006). Auch werde die gesellschaftliche Benachteiligung von Rand- (und insb. Migrations-)Gruppen in der Schule reproduziert, so nach der PISA-Studie auch ein UN-Bericht vom März diesen Jahres, was eher „die Abwehrreflexe deutscher Bildungspolitiker“ we-

⁴⁵ also nicht aus *einer* speziellen theoretisch fundierten Sichtweise.

⁴⁶ Dies ist eine Kritik, die vom systemisch-konstruktivistischen Ansatz geteilt, dort aber theoretisch untermauert wird (vgl. Kap. 2.3.2).

⁴⁷ Mangelnde Anerkennung für beide Aspekte (Bildungs- und Familienpolitik) zeigen sich insb. an Äußerungen des Ex- Bundeskanzlers Schröder, der Lehrer als ‚faule Säcke‘ und Familienpolitik als ‚Gedöns‘ bezeichnete und der Bildungspolitik in seinen Memoiren (2006) nur eine Seite widmete (Bauer 2007c, SZ 17.1.2006). „Die mangelhafte Honorierung der Erziehungsleistung dokumentiert, wie wenig diese dem Staat und der Gesellschaft wert ist. [...] Eltern [, Pädagogen, R.M.] und Kinder müssen in unserer Gesellschaft täglich erfahren, dass sie erwünscht sind und gebraucht werden. Die Deutschen scheinen das Bewusstsein dafür verloren zu haben, welches Glück und welche Bereicherung Kinder für ihr Leben bedeuten können“ (Bußmann 2006).

⁴⁸ „Durch die Föderalismusreform macht sich der Bund in der Schulpolitik endgültig unsichtbar“ (Schultz 2006g).

cke (SZ-Online 21.03.2007).⁴⁹ Eine Politik gegen die Vererbung sozialer Nachteile müsse bereits im Kindergarten ansetzen⁵⁰ und die Arbeitsbedingungen nicht nur der Schüler sondern auch der Lehrer verbessern. Zwar wird die vorschulische Sprachförderung mittlerweile in etlichen Bundesländern gestärkt, aber dies wird häufig begleitet von Kürzungen an anderen Etatstellen, - z.B. in Hessen bei Erziehungsberatung, Betreuung ausländischer Familien und Anti-Gewalt-Projekten (SZ 21.4.06). Es geht auch um die Effektivität der Schule: Noch immer nimmt „ein Großteil jeden Jahrgangs [...] aus der Schule nichts von dem mit, was einen Menschen fit fürs Leben macht: Selbstvertrauen und Motivation, fachliches Basiswissen sowie soziale und emotionale Kompetenz“ (Bauer 2007c, 11).

Die Parteien diskutieren viel über die angemessenste Schulform. Es lässt sich aber zeigen, dass diese Diskussion eher wenig relevant ist. Nach OECD-Studien haben gegliederte Schulsysteme ebenso wie Gesamtschulen Vor- und Nachteile, ohne dass diese Studien für eines der beiden Systeme eindeutig überwiegende Vorzüge oder Defizite nachweisen würden. Deutlich stärker als die Art des Schulsystems wirkt sich das Ausmaß der privaten Förderung eines Kindes im Zusammenwirken mit der konkreten Qualität des Unterrichts auf den Bildungsweg des Kindes aus (Bauer 2007c, 116). „Es gibt mehrere Arten, eine gute Schule zu machen“ (Bauer 2007c, 113). Im übrigen stellt die bloße Zusammenlegung von Haupt- und Realschule bzw. von Real- und Gesamtschulen noch nicht eine Unterstützung für Hauptschüler dar. Der Vorschlag der Präsidentin⁵¹ der Kultusministerkonferenz 2006, das Sitzenbleiben abzuschaffen, ist u.a. finanziell motiviert⁵², unterstellt ihr die SZ (12.6.06).

Die Verkürzung der Schulzeit der Gymnasien auf acht Jahre besitzt keine pädagogische Vision: „Einen de facto ganztägigen Unterricht abzuspuhlen, ohne Freiräume für Projektarbeit und ein Mehr an Muße zu gewähren, wie es echte Ganztagschulen tun, gefährdet die Gesundheit der Kinder“ (Schultz 2007).

⁴⁹ „Die Zurückgebliebenen, die Verlierer, organisieren sich in einer kulturellen Diaspora. Sie wachsen nicht selten auf in bildungsfernen, patriarchalisch strukturierten Familien; ihr Ehrenkodex kollidiert mit den Werten einer modernen, westlichen Leistungsgesellschaft. Die Integrationsbereitschaft von Einwanderern der zweiten und dritten Generation nimmt ab, das Selbstbewusstsein einer wachsenden Zahl türkischer und arabischer Jugendlicher definiert sich durch die Nicht-Anpassung an die Ansprüche der deutschen Außenwelt. Deutschland hat also ganz offensichtlich neue Ghettos. [...] Sie befinden sich, sozial betrachtet, breit gestreut überall dort, wo eine nachwachsende Generation am unteren Ende des Bildungssystems laviert oder aus diesem herausfällt. [...] Diese Entfremdung wird fatalerweise auf beiden Seiten akzeptiert“ Kahlweit 2006). „Es gibt zu wenige Einwanderer, die als Erzieher und Lehrer arbeiten und kulturelle Brücken bauen; die Politik muss sie verstärkt gewinnen. Die neue Pisa-Auswertung zeigt, dass Migranten eine genauso hohe Motivation haben, in der Schule gut abzuschneiden, wie ihre Mitschüler. Um so niederschmetternder ist ihr geringer Erfolg“ (Schultz 2006e).

⁵⁰ „Ausbau allein genügt nicht: Kindergärten müssen den Einstieg in Bildungskarrieren ermöglichen, ohne zur Mini-Schule zu werden. Das gelingt nur in kleineren Gruppen mit kompetenten Erzieherinnen und dem Wissen, dass Vierjährige behütet werden müssen, doch gleichzeitig wissbegierig sind (SZ 10.03.2007).

⁵¹ Ute Erdsiek-Rave, schleswig-holsteinische Bildungsministerin.

⁵² Pro Jahr kostet das Sitzenbleiben mehr als eine Milliarde Euro, vor allem für zusätzliche Lehrerstellen (SZ 12.6.06).

Die oben bereits angesprochene Zusammenlegung von Klassen dient ebenfalls der Einsparung von Geldern. Damit wird eine wichtige Chance postmoderner Bildung: kleinere Klassen, die eine angemessenere Begleitung ermöglichen, verhindert: „In den kommenden Jahren gehen die Schülerzahlen stark zurück [...]. Endlich kann es gelingen, mehr Pädagogen für weniger Schüler einzusetzen, jeden einzelnen Jugendlichen besser zu fördern [...]. Voraussetzung dafür wird jedoch sein, dass nicht die Finanzminister das Geld kassieren, das durch sinkende Schülerzahlen frei wird. Die Demografie-Dividende muss Schulen [...] zugute kommen“ (Schultz 2006f).

Außerdem wird die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen kritisiert. Durch diese würden die Ausbildungsinhalte noch mehr festgezurr. Für innovative Lehrmethoden bliebe da kaum Platz (Meyer 2006). Auch die Einführung von Bildungsstandards bleibt in Hessen sehr nah an den alten Lehrplänen, die Überfrachtung wird nicht aufgehoben. Und die inhaltliche Vorgaben für das dort neu eingeführte Zentralabitur weichen teilweise⁵³ von den (Entwürfen der) Bildungsstandards ab.

Die eingeführten Jahresmitarbeitergespräche sind – zumindest in Hessen - widersprüchlich. Sie dürfen momentan nicht leistungsbezogen durchgeführt werden, die geplanten Regelbeurteilungen und u.U. Gehaltsskopplungen sollen erst noch kommen. Die Handhabung der Jahresmitarbeitergespräche weicht von der in der Wirtschaft üblichen ab⁵⁴, auf ausgefeiltere Konzepte für den bürokratischen Sektor (Thom/Ritz 2000) wird wenig zurück gegriffen.

Die Einführung einer Fortbildungsverpflichtung ist in Hessen gekoppelt an die Abschaffung des bisherigen Lehrerfortbildungsinstituts und seiner teilweise landesweiten Projekte und an die verzögerte Einführung eines minimalen Fortbildungsbudgets für Schulen. Der Fortbildungsmarkt ist völlig unübersichtlich. Auch die Einführung von Vergleichsarbeiten und Schulin-spektionen wird vielfach von Lehrern als Ausdruck steigender Kontrolle der Kultusbürokratie angesehen. Ohnehin wird beklagt, dass sich das Mittel ‚Druck‘ in den letzten Jahren zunehmend zu einem Instrument der Kultusbürokratie entwickelt habe (Bauer 2007c, 43). Sein Erfolg kann angezweifelt werden: Dass Druck kaum Anreize gibt, wenn nicht demotivierende Wirkung besitzt, ist Pädagogen gut bekannt. Die genannten Mess- und Kontrollsysteme „haben die Tendenz, zu parasitären Apparaten zu werden, [...von] denen sich viele Zaungäste ernähren, ohne letztlich die Einrichtung zu stärken, die sie evaluieren und kontrollieren sollen“ (Bauer 2007c, 120). Nachweisbar haben in den USA sich Schülerleistungen in als vergleichsweise schlecht eingeschätzten Schulen auch durch „flächendeckende Leistungstests sowie Sanktionen gegen erfolglo-

⁵³ zumindest für den Abendschulbereich

⁵⁴ U.a. darin, dass Jahresmitarbeitergespräche dort nicht mit mehr als bis zu 8-10 Mitarbeitern geführt werden, in der Schule hingegen in großen Systemen mit über 100 Lehrkräften geführt werden müssen (vgl.a. Heyde/Linde 2007).

se Schüler“ nicht verbessert, da entsprechende Unterstützungsmaßnahmen fehlten (Schultz 2006c).⁵⁵

Die Einführung des Projekts „Unterrichtsgarantie Plus“ in Hessen, das zur tatsächlichen Abdeckung der Stundentafel es vorsieht, Unausgebildete unterrichten zu lassen, schädigt das Ansehen der Lehrer weiter, da suggeriert wird, dass jeder ohne Ausbildung unterrichten könne. Die Abwertung der pädagogischen Arbeit zeigt sich in Hessen auch in einer Stundenerhöhung für Lehrer bei nicht nur relativer sondern absoluter Gehaltsreduzierung. Die hessische Bewegung in Richtung Ganztagschule erschöpft sich überwiegend in nachmittäglichen Betreuungsmaßnahmen mit wenig geschulten oder ehrenamtlichen Kräften. Außerdem wirft der Rechnungshof Bundesländern Missbrauch von Bundesmitteln beim Ganztagschulprogramm vor (SZ-Online 10.05.2006).

Bemühungen um Kooperation zwischen Schulen, Polizei und Jugendstaatsanwaltschaft lassen sich ausdrücklich begrüßen. Während in anderen Branchen angesichts der vor sich gehenden Wandlungsprozesse und Change-Management-Notwendigkeiten Einzelkämpfer eher ausgedient haben (Martin/ Schuster 2005, 26), gilt dies für den Lehrberuf noch eher weniger.⁵⁶ In Hessen wurde aber zugleich das über 200 Schulen umfassende Gewaltpräventions- und Mediationsprojekt beendet. „Der Appell von Bundesbildungsministerin Annette Schavan, Netzwerke für Brennpunktschulen zu bilden, ist richtig - und heuchlerisch. Er schiebt die Kosten privaten Initiativen, Ländern und Kommunen zu“ (Schultz 2006g). Auf die ebenfalls herausragend wichtige Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern (Bauer 2004a, 1) reagierte Hessen mit der Beendigung eines weiteren landeseigenen Schulprojekts („Schule und Elternhaus“).

Auch der unausgewogene Generationen-Mix der Lehrerschaft wird bemängelt (Schweitzer 2005, 81). Dieser könnte interessant werden, wenn man den Thesen Kuhns (2002) folgen möchte, dass Wandel durch das Aufkommen neuer Generationen geschieht, wobei diese dann ihre eigene neue Theorie und Praxis mitbringen. Angesichts der Überalterung der Kollegien könnte dann für die nächsten zehn Jahre mit einem wesentlichen Paradigmenwechsel gerechnet werden. Dieser könnte sich in Richtung der systemisch-konstruktivistischen Sichtweise ereignen, die zunehmend in therapeutischen und beraterischen sowie sozialpädagogischen Bereichen Fuß gefasst hat und seit einigen Jahren auch für die schulische Pädagogik wichtige Impulse beisteuert. Bauer deutet dies an, wenn er beklagt: „Das Problem der Schule liegt nicht im Fehlen von Standards, sondern in der Unmöglichkeit, im Unterricht eine Situation herzustellen, die Lernen möglich

⁵⁵ Aus systemisch-konstruktivistischer Organisationsentwicklungssicht macht interne Evaluation mehr Sinn; aber auch deren Anreiz kann bei einem konservativen Ordnungssystem wie Schule in Frage gestellt werden (vgl. Kap.8.4.1).

⁵⁶ „Schulen dürfen nicht isoliert werden; Lehrer brauchen Supervisoren und Hilfe von Sozialarbeitern, Polizisten, Vereinen. Bereits Kindergärten müssen zu umfassenden sozial- und bildungspolitischen Zentren für Familien ausgebaut werden“ (Schultz 2006g).

macht und begünstigt. Der psychologischen Qualifikation und persönlichen Eignung von Lehrern muss daher bereits in der Ausbildung ein höherer Stellenwert zuerkannt werden“ (Bauer 2004a, 1). Hier wird deutlich, dass dieser Ansatz – zumindest in Teilen - an ganz anderen Aspekten ‚ansetzt‘ als die gegenwärtige Schulpolitik.

2.3.2 systemische Kritik

Wenngleich sich eine systemische Kritik bei etlichen der oben genannten Punkte anschließen kann, bietet sie auch eigene Aspekte, die hier vorgestellt werden sollen. Auffällig an der gegenwärtigen Schulpolitik ist der massive Widerspruch des gleichzeitigen Einführens von Maßnahmen unterschiedlicher Logiken und Prämissen. Einige Maßnahmen folgen der Logik fremdbestimmbarer, gezielt steuerbarer Systeme, andere parallel laufende Maßnahmen folgen der Logik selbstorganisierender Systeme: Einige Maßnahmen beruhen auf Prämissen von Ordnungssystemen, andere parallele auf davon abweichenden Voraussetzungen von Belohnungssystemen (Kap.8.4.2). So produziert die Kultusbürokratie neben Freiräumen für Schule (deren Umfang und Art momentan wenig einzuschätzen sind) auch einen permanenten Double-Bind. Da obendrein mit der Kultusbürokratie keine Metakommunikation erfolgt bzw. erfolgen kann (sie ist von dem noch aus der Moderne stammenden System nicht vorgesehen), finden sich Schulleiter, Kollegien und Schulhäusern in stark widersinnigen Situationen wieder.⁵⁷ Double-Bind-Situationen, die nicht meta-kommunikativ abgeklärt werden können, gelten als gesundheitsgefährdend.

Haselbeck (2006) wirft – etwas pauschal - den Politikern vor, sich auf veraltete Studien zu berufen: „Viele dieser Untersuchungen sind allein auf den Aspekt der kognitiven Leistung ausgelegt. Es reicht aber nicht aus, immer nur nach Noten zu fragen. Es geht ja nicht der Kopf allein zur Schule, sondern der ganze Mensch. Lehrern und Schülern ist es wichtig, dass sie gut miteinander auskommen und gemeinsam erfolgreich lernen können.“ Hier geht es um die Kritik, dass die Logiken von Lernbedürfnissen und bildungspolitischen Lernimperativen auseinander gehen (Siebert 2005a, 64). Betont wird vielmehr der Aspekt der Beziehungsgestaltung: „Die gesamte Schulsituation hat sich grundlegend geändert. Kinder sind heute einer Flut von Reizen und Informationen ausgesetzt, sie sind unruhiger und mehr egozentrisch ausgerichtet. Deshalb brauchen sie eine stärkere individuelle Förderung sowie neue Wertbezüge und Lerninhalte, die ihnen in einer unsicheren Welt Orientierung bieten“ (Haselbeck 2006). Gleichzeitig produziert das soziale System Schule „eine Belastung für die psychischen Systeme der Lehrer und Lehrerinnen, der für viele und immer häufiger eine auftragsgemäße Erfüllung der primären Systemfunktion, nämlich die erfolgreiche Organisation der Lernprozesse, unmöglich macht“ (Huschke-Rhein

⁵⁷ Im staatlichen Schulamt Gießen/Vogelsberg etwa wurden Grundschulleiter angehalten, die vom Kultusministerium erlassenen strategischen Ziele freiwillig als die ihren zu unterschreiben.

1998ba, 140). Diese Sichtweise konstatiert eine „*interaktionelle* Krise in der Schule“ (Hubrig/Herrmann 2005, 15, Hvg.R.M.). Es geht aber auch um grundlegende Erzählungen, auf denen die westliche Gesellschaft beruht, die dabei sind, sich zu verändern, und die die jetzige Schulpolitik kaum bis gar nicht einfängt: Gergen (2006, 25) merkt an, „dass wichtige Grundannahmen [wie Wahrheit, Objektivität, Priorität rationalen Denkens], auf denen überwiegende Teile unserer Bildungspraxis beruhen, in Vielerlei Hinsicht nicht zur Verminderung von Konflikten beitragen, sondern zu ihrem Bestehen.“

Die Kritik aus systemisch-konstruktivistischer Sicht gelangt so relativ schnell zu dem Schluss, dass die weiter oben beschriebenen kultusbürokratischen Reformversuche im Bereich der Lösungen erster Ordnung verbleiben: Sie verlaufen innerhalb der Systemlogik staatlicher Bürokratien, die auf Standardisierung setzen und Schüler zu „Trivialmaschinen“ (Werning 2003, 125) reduzieren: mehr Leistungsanforderung, Selektion und Sanktion (Jäpelt/Schildberg 2000, 125). „Im deutschen Bildungssystem stehen keine strukturellen Lösungen in Aussicht“ (Hubrig/Herrmann 2005, 99). Auch für die Schule gilt, dass sich „die Halbwertszeit der angestoßenen Lern- und Veränderungsprozesse [...] in vielen Organisationen in den letzten Jahren enorm verringert, dafür die Zahl der begonnenen Maßnahmen sehr erhöht“ hat (G.Schmidt 2004a, 418).

Das, was unternommen wird, verbleibt also im quantitativen Bereich der Lösungen erster Ordnung nach dem Motto ‚mehr desselben‘⁵⁸: Die Kultusbürokratien machen „im Gefolge der Pisastudie nur das, was alle Bürokratien gerne tun: Es werden neue Leitlinien und Standards festgelegt, was Schüler in einer bestimmten Stufe lernen sollen. Es ist aber nicht so, als wenn die [...] Lehrer das bisher nicht wussten. Das Problem der Pädagogen besteht darin, dass sie diesen Lehrstoff in der kurzen Zeit des Vormittags und trotz Störungen von Schülerseite vermitteln müssen“ (Bauer 2007a, 88). Graf (2006, 93) kritisiert, dass der PISA-Schock lediglich zu „Lippenbekenntnissen zur schulischen Umgestaltung vor dem Hintergrund leerer Kassen“ geführt habe.

Vielmehr muss sich postmoderne Pädagogik in einer unsicher gewordenen Welt als „Reflexionstheorie pädagogischen Handelns“ (Lindemann 2006, 21) verstehen. Nur so kann sie

1. auf die Ausweitung des Bildungsbegriffs reagieren und methodische, soziale und emotionale Kompetenzen stärker berücksichtigen, auch in zunehmend außerschulischen und informellen Kontexten des Lernens:

⁵⁸ „Das Motto "Viel hilft viel" ist pädagogischer Irrsinn“ (Schultz 2007).

		Methoden- kompetenz	Sozial- kompetenz	emotionale Kompetenz
formelles Lernen	A	B	C	D
informelles Lernen	E	F	G	H

traditionelle Form
 Erweiterung 1987 ff.
 Erweiterung 1995 ff.

Abb. 2-4: erweiterter Bildungsbegriff (Arnold 2005a, 205)⁵⁹

2. der Vervielfältigung der Aspekte des Selbstverständnisses von Pädagogen Rechnung tragen, die sich in den letzten Jahren ergeben hat. Ritscher (1996, 244) bspw. spricht vom Lehrer als Vermittler zwischen individuellen Bedürfnissen und Systemanforderungen, Übersetzer bei gegenseitigem Nicht-Verstehen, Provokateur im Benennen von Grenzen (Fehlverhalten), Konflikten und Mythen, Helfer in der Suche nach neuen Perspektiven und allparteilicher Zuhörer bei Konflikten.
3. Theorie und Praxis rekursiv miteinander verbinden, d.h. pädagogisches Alltagshandeln und kontinuierliche Fortbildung zeitlich und inhaltlich ineinander verschränken (Palmowski 2002a, 25), am besten schon vor dem Referendariat.
4. Bildung als Begegnung und Beziehung (Arnold 2007) in einer angemessenen Lernatmosphäre bzw. Lehr-Lern-Kultur⁶⁰ konzipieren, was die Verbindung von fachlichem Wissen mit einer für den Schüler hilfreichen Art des persönlichen Auftretens verlangt (Bauer 2007c, 52).

In diesem vierten Punkt sind die zuvor genannten mit enthalten. Auch wenn im Verlauf der Arbeit immer wieder auf Fragen der pädagogischen Beziehungsgestaltung zurück zu kommen sein wird, soll bereits an dieser Stelle dieser Aspekt der Kritik ein wenig weiter ausgeführt werden. Der Medizinprofessor und Psychotherapeut Joachim Bauer, Leiter des ‚Instituts für Gesundheit in pädagogischen Berufen‘, hat genau diesem Forschungsgegensatz in den letzten Jahren einige Aufmerksamkeit geschenkt: Er gibt zu bedenken, dass der Lehrberuf ein Arbeitsumfeld darstellt, „in dem es fast ausschließlich um Beziehungen geht. [...Der Lehrer] muss mit einer Klientel, die er sich nicht ausgesucht hat, gute und erfreuliche Beziehungen gestalten und zwar so, dass zusätzlich noch das eigentliche Ziel erreicht wird: Wissen zu vermitteln“ (Bauer 2004b, 34). Nur wenige Berufe erforderten eine derart vielseitige Kompetenz wie die des Lehrers. „Zu ihr gehören fachliches Können, starke persönliche Präsenz und Ausstrahlung und flexibles Reagieren auf sich ständig verändernde Situationen genauso wie intuitives Gespür, Verständnis für völlig unterschiedliche Schülerpersönlichkeiten, Widerstandskraft, Geschick bei atmosphäri-

⁵⁹ Die Darstellung bezieht sich auf Berufspädagogik, lässt sich allerdings verallgemeinern, wenn man die Jahreszahlen als Anhaltspunkte versteht.

⁶⁰ „Nach Pisa neigen Politiker, Lehrer und Eltern zu Überreaktionen. Sie wollen, dass die Schüler möglichst viel Wissen in möglichst kurzer Zeit erwerben, und sie übersehen, dass die Gymnasiasten bei Pisa insgesamt gut abgeschnitten haben. Woran es aber auch an Gymnasien oft fehlt, ist eine Lernatmosphäre [...]. Das Wort Schule

schem Gegenwind und – vor allem – Führung“ (Bauer 2007c, 51). Übersehen würde häufig, dass die Gestaltung des schulischen Beziehungsgeschehens Voraussetzung für eine erfolgreiche Stoff- bzw. Wissensvermittlung sei, weshalb „schulische Beziehungsabläufe zwischen Lehrern untereinander, Lehrern und Schüler, aber auch Eltern und Lehrern zu einem Stressfaktor geworden sind“ (Bauer 2004a,2; Hvg. i.Org.): „Schulen scheitern daran, dass es Lehrern [...] über weite Strecken nicht mehr gelingt, eine Unterrichtssituation herzustellen, die erfolgreiches Lehren und Lernen überhaupt ermöglicht“ (Bauer 2007c, 11f). Erschwert wird dies auch dadurch, dass es an den meisten Schulhäusern keine etablierte Konfliktmanagementkultur mit klaren Zuständigkeiten und Abläufen gibt. Dann geraten Lehrer im Schulalltag in als hilflos erlebte Situationen, in denen ein Rückgriff auf formale Machtausübung hilfreicher zu sein scheint als pädagogische Konfliktlösungen (Singer 2007, 85).

Für Bauer liegt der entscheidende Ansatz zur Reform der Situation an den Schulen dementsprechend „in Hilfestellungen, die zu einer Verbesserung der innerschulischen Beziehungsgestaltung führen. Angesichts einer verheerenden Situation bei der Schülergesundheit und eines wachsenden Anteils verhaltensgestörter Schülerinnen und Schüler muss die Qualifikation von Lehrerinnen und Lehrern verbessert werden, mit schwierigen psychologischen Situationen umzugehen“ (Bauer 2004a, 1). „Eine Verbesserung der Unterrichtsqualität muss [...] ausdrücklich Einstellungen und Haltungen der Lehrperson einbeziehen“ (Hubrig/ Herrmann 2005, 95). Lehrende müssen Halt *und* Haltung vermitteln (Arnold 2007), sie „brauchen Unterstützung und Hilfe bei der Entwicklung von Handlungsalternativen zu ihren starren Rollenmustern“ (Juul zit.n. Gründler 1998, VI). So gesehen, ist es ein „unverantwortliches Versäumnis, dass die Wissenschaften vom Menschen in der Lehrerausbildung kaum eine Rolle spielen“ (Singer 2007, 85). Satt dessen wird jungen Lehramtskandidaten [...] oft vorgegaukelt, dass das Unterrichten linear, leicht, erfolgreich und begeisternd zu verlaufen habe“ (Oser/ Spychiger 2005, 17).

Währenddessen scheinen die oben geschilderten „pädagogischen Reformen [...] die Lehrer auf den Status von unteren Angestellten zu reduzieren, [...] deren Hauptfunktion darin besteht, Reformen durchzuführen, die von Experten auf den oberen Ebenen der staatlichen und erzieherischen Bürokratie beschlossen wurden“ (Aronowitz/ Giroux 1991, 33, zitiert nach Gergen 2003, 71). Lehrern werden so ihre pädagogischen Fähigkeiten aberkannt, wenn sie wie Techniker behandelt werden, die vorgefertigte Pläne umsetzen sollen (Gergen 2003, 71). Die viel diskutierte PISA-Studie ⁶⁰ übrigens geht auf die soeben angesprochenen Themen nicht ein. Tatsächlich kann sie „zu den sozialen Aspekten des Lernens, darüber wie die Schüler ihre Lehrer und deren Unterricht emotional erleben, wie Lernerfolg mit der Lehrer-Schüler-Beziehung zu-

kommt aus dem Altgriechischen und Lateinischen und bedeutete ursprünglich ‚Ruhe‘ und ‚Innehalten‘“ (Schultz 2007).

sammenhängt, aufgrund ihrer rein kognitiven Fragestellungen leider keine Aussage machen“ (Hubrig/ Herrmann 2005, 92).⁶¹

Wenn die Themen Beziehungsgestaltung, Interaktion und Kommunikation bisher wenig im pädagogischen Blick waren, kann es auch nicht erstaunen, dass Verantwortung für das Personal sowie für Personalentwicklung auf dem Gebiet der Gesundheit und der Gesundheitsvorsorge für Lehrer in Deutschland als weitgehend unterentwickelt gilt – und zwar sowohl von staatlicher Seite wie von Lehrerseite (U.Herrmann 2005).⁶² Ergebnis ist, „dass die Verantwortung für das Gelingen und auch Misslingen von Lehrerbildung auf diejenigen verlagert wird, die Aus-, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen anbieten“ (Völkel/ Völkel 2005, 233f).

Das Fazit aus der kritischen Betrachtung gegenwärtiger schulpolitischer Maßnahmen legt die Vermutung nahe, dass der derzeitige Schulbetrieb „ein Auslaufmodell mit wenig Effizienz, dafür aber mit einem hohen Verschleiß aller Beteiligten“ (Bauer 2007a, 88) ist. Es ist eine aus dem Industriezeitalter stammende Schule, die in postmodernen Zeiten zu arbeiten versucht. Das muss schulische Pädagogen aber nicht hindern, nach „Strategien und Alltagspraktiken [...zu suchen], die sie selber aus eigener Kraft mit ihren Schülern und ihren Kollegen erfolgreich umsetzen“ können (U.Herrmann 2005). Ziel von Veränderung bei einem solchen Vorgehen sind eher „innerer Landkarten“ als das direkte Einwirkungen auf eigenes oder fremdes Verhalten. Es geht hier zunächst weniger um einen Wandel von Verhaltensmustern als der Epistemologie, aus der Handeln entspringt. Es geht dann um die Frage, welche Anregungen und Impulse für selbstreferenzielle Systeme, die heute ‚Schule machen‘, hilfreich sein können. Hierfür gibt es einige Anhaltspunkte über Chancen und Ressourcen.

2.4 Chancen und Ressourcen

Die geschilderte Sicht der gegenwärtigen Situation muss ihren Fokus nicht notwendig auf den eher unflexiblen bürokratischen Rahmen von Schule und seine häufig inadäquaten Bedingungen richten (bzw. auf ihm belassen). Die Berücksichtigung von Kontexten für wichtig zu halten, bedeutet (auch bei Schule als einem konservativen System) nicht notwendig, deren Unveränderbarkeit hinzunehmen. Vielmehr ermöglicht eine stimmige Kontextberücksichtigung es den einzelnen Lehrern und Schulhäusern, aufgrund der Kenntnis der Regeln und Funktions-

⁶¹ Die beiden Autoren mahnen dementsprechend – unter Rückgriff auf den obigen Punkt 1 - dass die Vermittlung der Schlüsselqualifikationen der PISA-Studie nur gelingen kann, wenn diese mit Methoden- und Sozialkompetenzen verknüpft werden (Hubrig/ Herrmann 2005, 94).

⁶² „Die Dienstherren der Lehrerinnen und Lehrer sind ganz offensichtlich ihrer Fürsorgepflicht häufig nicht nachgekommen und laden die Folgekosten ihrer Versäumnisse schlicht als Pensionslasten auf dem Staatshaushalt und damit beim Steuerzahler ab. Viele Lehrkräfte sind ihrer Verpflichtung, sich gesund zu erhalten, aber auch nicht nachgekommen, und finden es anscheinend ganz normal, dass sie dann trotzdem bis zum regulären Pensionierungsalter auf Staatskosten alimentiert werden. Die freiberuflichen Akademiker beobachten das mit Erstaunen, sind sie doch ganz selbstverständlich für den Erhalt ihrer Berufsfähigkeit selber verantwortlich, und gegen das

weisen des Kontextes schon jetzt gezielt in machbaren Dimensionen und angemessenen Vorgehensweisen auf Veränderung hinarbeiten. Dabei verlangt die skizzierte Entwicklung – analog zu Veränderungen im gesellschaftlichen und im wirtschaftlichen System – auch von schulischen Pädagogen zunehmend, die eigene Komfort- und Sicherheitszone zu verlassen (Martin/ Schuster 2005, 118). Schule als Prozess des Unterrichtens befindet sich vermutlich in einem Übergangsstadium zwischen moderner und postmoderner Ausformung. Reinhard (2003, 297) konstatiert „dass wir in unserer pluralen Kultur inzwischen einen merkwürdigen Zwischenstand erreicht haben [...], in dem einerseits das auf hierarchischen Annahmen basierende ‚Wissen‘, dieses ‚Ich weiß, was (für dich) gut und richtig ist!‘ nicht mehr passt, aber noch ständig handlungsleitend gelebt wird, in dem andererseits neue Wege eines demokratischen Lernens [sich abzeichnen, R.M.] allerdings noch wenig gekannt bzw. beschritten werden.“

Es kann also eine „gegenwärtige Schulmisere (die wahrscheinlich ja eine allgemeine Erziehungskrise ist)“ festgestellt werden. Dies bietet, bei einem ressourcenvollen Blick, „auch eine Chance: Die Grundlagen erzieherischer Konzepte können überdacht werden und alternative Formen erzieherischer Praxis erprobt werden“ (Retzer/Simon 1998, 4). Die entscheidenden Personen hierfür sind die einzelnen Lehrer (Huschke-Rhein 1998a, 69). Ihnen stehen – auch bei dem derzeitigen Rahmen – zwei grundlegende Arten von Veränderungsmöglichkeiten offen, nämlich die Veränderung:

- vorhandener Wirklichkeitskonstruktionen und Sichtweisen: Beschreibungen, Interpretationen, Bewertungen, Ideale (Palmowski 2003, 41) können sich verändern (sich äußeren Gegebenheiten anpassen im Sinne von Akkomodation, Clement 2007),
- vorhandener Interaktionsmuster und Kontextbedingungen: Erreichen von Idealen (Palmowski 2003, 41) und Anpassung ‚äußerer Wirklichkeiten‘ an das Selbst (im Sinne von Assimilation, Clement 2007),

Erste Hinweise über ‚gesundheitlich erfolgreiche‘ Lehrer lassen sich in der Fachliteratur finden (z.B. U.Herrmann 2005; Bauer 2007b). U.Herrmann (2005) berichtet von Lehrern, die „bei sich selber und mit sich selber angefangen [haben], ihre Situation und ihre Befindlichkeit zum Positiven hin zu verändern. Damit war manchmal auch ein Schulwechsel verbunden.“ Die sich selber als gesund und berufszufrieden bezeichnenden Lehrer machten dies an folgenden Punkten fest:

- ein realistisches Berufsbild;
- Distanz zur Idee, sie seien die Urheber aller Schülererfolge und die Verursacher ihrer Misserfolge;

Risiko einer Berufsunfähigkeit müssen sie sich versichern – bei Strafe des finanziellen Untergangs“ (U.Herrmann 2005).

- eine entspanntere Einschätzung der Wirkung und Reichweite ihres Unterrichts
- sich innerlich ein wenig zurücknehmen
- Rückmeldesysteme zu den Schülern und den Eltern aufbauen und dies im außerunterrichtlichen und außerschulischen Bereich sorgsam pflegen
- sich die Zeit nehmen, mit den Schülern über anstehende Probleme offen zu sprechen (Disziplin, Mitarbeit, Außenseiter, auch unterrichtlich-fachliche Fragen wie misslungene Stunden oder verhaute Klassenarbeiten, als ungerecht empfundene Benotungen)
- (zum Teil) Teilnahme an Seminaren zur Selbstwahrnehmung, Selbstentwicklung und zum Selbstmanagement, an Supervisions-Gruppen
- Wahrnehmungspräzisierung und ggf. Modifikation des eigenen Selbstbilds und der eigenen Wirkung nach außen (inkl. Gedankenaustausch mit Kollegen).

Auch Bauer (2007c,78) verlangt „ein praktisches, anwendbares Wissen darüber, worauf es in der Klasse ankommt: ein Wissen über Gestaltung von Beziehungen, über die Art als Lehrkraft wirksam aufzutreten und die Aufmerksamkeit der Schüler zu binden, über die Fähigkeit, die in der Klasse ablaufenden dynamischen Vorgänge wahrzunehmen und auf konstruktive Beiträge wie auf Störungen angemessen und wirksam zu reagieren.“ Einige dieser Aspekte nennt Palmowski (1999c) auch als Kennzeichen des systemisch-konstruktivistischen Lehrers. Im Verlauf dieser Arbeit wird zu überprüfen sein, ob bzw. wie derartige Punkte aus den Prämissen des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes folgerichtig entwickelt und in einer Fortbildung umgesetzt werden können.

Ein ressourcenorientierter Blick wird dabei auf Aspekte, die bereits nutzbar in der Schule vorhanden sind, zurückgreifen, soweit dies theoretisch konsistent möglich ist. Insbesondere haben in den letzten Jahrzehnten der Humanismus Rogerianischer Prägung und Personenzentrierung Einzug in Schule gehalten. Systemische Sichtweisen können hier vielfältige Aspekte übernehmen (insb. die Wertschätzung), vermögen aber, über die Berücksichtigung diverser situationsabhängig-relevanter Kontexte effektive „*zusätzliche* Handlungsmöglichkeiten oder ‚Werkzeuge‘“ im Umgang mit Schule zu Verfügung zu stellen (Palmowski 2002b,50; Hvg.i.Org.). Schulpädagogische Interventionstechniken sind, so Kreter (2005, 71f), z.B. ein ‚großes Aufgabenfeld‘, das in schulinterner und schulexterner Lehrerfortbildung bearbeitet werden kann; professionelle Gesprächsführungskompetenzen müsse heute jeder Lehrer besitzen. Auch wenn psychotherapeutisches Werkzeug sicherlich „nicht unreflektiert 1:1 in die pädagogische Praxis umgesetzt werden“ kann und sollte, so vermögen wichtige Prämissen und Ideen aus (insb. der systemisch-konstruktivistischen) Beratung und Therapie über von ihnen vermittelte Denkmodelle, Haltungen und Methoden die Pädagogik anzuregen (Unterweger/ Zimprich 2001, XI).

Lehrer benötigen, um aktiv Neuerungsprozesse in ihrem Berufsalltag angemessen ausprobieren, reflektieren und einüben zu können, berufsbegleitende Fortbildungen, die in einem etwas umfangreicheren aber dennoch zeitlich machbaren Rahmen neue und zeitgemäße Ideen vermitteln, so dass ergänzende Handlungsoptionen eröffnet und Freude am Beruf vermittelt werden können (Hubrig/ Herrmann 2005, 11). Schulische Pädagogen brauchen dann auch neue theoretische Fundierungen, die neuartige, erweiterte und/oder ausdifferenzierte Handlungsmöglichkeiten bieten. Es gibt, so gesehen, nichts Praktischeres als eine gute Theorie (Schumacher 2002), „weil nichts, was wir tun oder unterlassen, ohne entsprechende Theorie im Hintergrund geschieht“ (Palmowski 2003, 19).⁶³

Wenn das zwischenmenschliche Geschehen eine zentrale Rolle in schulischer Pädagogik spielt, dann liegt hier sowohl eine Quelle (letztlich gesundheitlicher) Störungen und zugleich auch das Potenzial (letztlich gesundheitsförderlicher) Gestaltungschancen (Bauer 2004b, 34). „Eine Erweiterung des Blickwinkels und der Beratungskompetenz von [...] Lehrern auf der Basis der systemischen Orientierung wäre unter den gegebenen Umständen hilfreich, damit sie mit schwierigen Schülern und Unterrichtstörungen leichter und stressfreier umzugehen vermöchten. Entsprechende Weiterbildungen zum Stressmanagement und zur Beratungskompetenz der Lehrer wären nötig“ (Hubrig/ Herrmann 2005, 99). Etliche veröffentlichte, aber nicht explizit bzw. umfassend theoretisch rückgebundene Trainingsprogramme bieten z.B. Meidinger 2000, Münz 1999, Kretschmann et al 2001. Andere Programmübersichten sind bereits nahe am systemischen Ansatz (Bauer 2007a, Hennig/Keller 1995) oder explizit systemisch basiert (Hubrig/Herrmann 1997; Jäpelt 2004a).

Die Vorteile, die der systemische Ansatz bietet, sind zum einen der explizite Blick auf Beziehung, Interaktion, Kommunikation, auf konkrete Kontexte, Spielregeln und Ressourcen von Individuen und sozialen Systemen. Zum anderen können diese Aspekte verbunden werden mit einem Blick auf das Innere des Menschen als System (z.B. als inneres Team). Dabei können Aspekte der humanistischen oder Gestalt-Psychologie übernommen werden wie Gleichwürdigkeit, Integrität, Authentizität, Verantwortung, Gemeinschaft (Juul 2006). Wie noch zu zeigen sein wird, gehört dabei Erziehung - aus systemisch-konstruktivistischer sowie aus postmoderner Sicht - unauflöslich zu Bildung und Lehren. Mit dem systemisch-konstruktivistischen Ansatz können differenzierte und komplexe psychologische Betrachtungen angestellt werden und kann der Forderung nach erhöhter Komplexität von Modellen begegnet werden. Von einer Meta-Ebene betrachtet, kann bzw. muss unter konstruktivistischen Aspekten letztlich immer das selbstverantwortliche Individuum entscheiden, welche Theorie für es in einer Situation am nützlichsten erscheint (Palmowski 2003, 53f). Der systemische Ansatz bietet darüber hinaus die Möglichkeit,

⁶³ Es ist aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive sinnvoll, eine frühzeitige und zirkuläre Verbindung von Theorie und Praxis bereits lange vor dem Referendariat zu fördern.

der von Willke (1993, 133) behaupteten Notwendigkeit der Vernetzung verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen zu genügen, um zu einem den postmodernen Herausforderungen angemessenen, reflektierten Handeln zu kommen (Willke 1993, 133). Büeler (2005, 135) sieht in der konstruktivistischen Systemik bereits einen Paradigmenwechsel im Sinne Kuhns (2002) seit den 90er Jahren im Gange. Sicherlich richtig ist, dass die ‚stabile‘ Fundierung in einer eher neuartigen Theorie neue Sichtweisen auch gegen die ‚Alltagstrance‘ der Gewöhnung, auch gegen die eigene (bisherige) Erfahrung möglich macht (Palmowski 2001, 5). Nachweisbar ist, dass seit einigen Jahren pädagogische Konzepte von und Forschung über Kindheit von psychologischen Sichtweisen stark bereichert worden sind (Reich 1998c, 8). Dazu gehört zuvorderst der systemisch-konstruktivistische Ansatz mit seinen verschiedenen Prämissen und Ideen⁶⁴, insb. mit jenem der Selbstorganisation.

Folgt man der bisherigen Argumentation, stellt sich - angesichts der Unmöglichkeit instruktiver Interaktion – die Frage: „Wie kann ein systemischer [...Pädagoge, R.M.] etwas Initiative wiedererlangen, ohne dem schon überholten, auf der Illusion von Macht und Kontrolle basierenden Modell zu verfallen?“ (Cecchin et al. 2005, 22). Und zwar unter der Voraussetzung, dass der derzeitige gegebene schulpolitische Rahmen sich momentan wenig grundsätzlich ändert. Bauer bietet hierfür drei Größen an, die ineinander greifen: Beziehungskompetenzen, sozial-kollegiale Einbettung im Schulhaussystem und die Frage nach dem eigenen Selbstverständnis als Pädagoge.

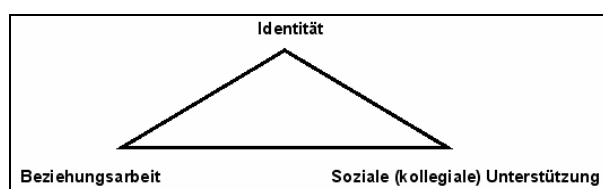


Abb. 2-5: das Dreieck der Lehrerergesundheit nach Bauer (2004a, 11)

Insb. wird es um die Frage gehen, mit welchen (anderen) inneren Haltungen (Hubrig/Herrmann 2005, 18) der derzeitigen Schulwirklichkeit so begegnet werden kann, dass für den Lehrer Veränderungen angeregt werden, die ihn sich selbst insgesamt ressourcenvoller erleben lassen (oder zumindest angesichts steigender Belastungen und Anforderungen bei weniger Gehalt und mehr zu leistenden Stunden nicht ressourcenärmer). Solche Haltungen sind interaktions- und metaebene-bezogen, d.h. sie betreffen den Umgang mit anderen und sich selbst aus einer reflektierten Selbstbeobachtungsposition.

Damit lässt sich nunmehr eine Zielsetzung für die in der Dissertation vorzunehmende Untersuchung festlegen. Konzeption, Durchführung und Evaluation einer Weiterbildung für schuli-

⁶⁴ Die Kenntnis der zentralen Ideen des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes (bzw. der Ansätze) werden in dieser Dissertation vorausgesetzt (vgl. Kap.1).

sche Pädagogen in systemisch-konstruktivistischer Pädagogik und Beratung muss sich auf Haltungen beziehen, deren Veränderung nachweisbar sein muss.

3 Ziel der Untersuchung

Ziel der Untersuchung dieser Arbeit ist es, den Wandel von Vorstellungen von Pädagogen im Zusammenhang mit ihrem Besuch einer einjährigen Weiterbildung in systemischer Pädagogik und Beratung von insgesamt 15 Ganztagen bzw. 90 Zeitstunden zu untersuchen. Diese Veränderungen sollten sich in Denken und Handeln niederschlagen, was aus konstruktivistischer Sicht, aus der diese Arbeit geschrieben ist, allerdings in eins fällt. Es geht um die Umgestaltung von Konstrukten, die von außen nicht unmittelbar einsehbar sind, und in Beschreibungen, Erklärungen und Bewertungen differenziert werden können.

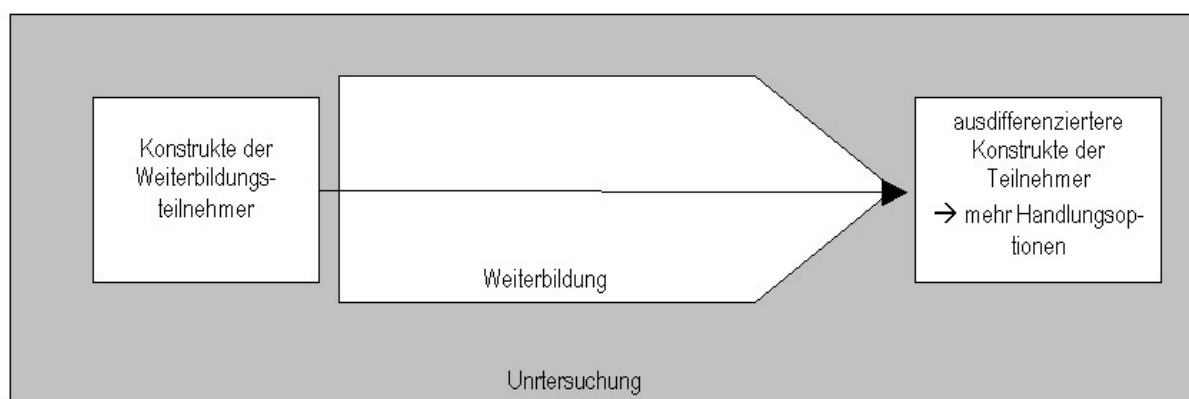


Abb. 3-1: Forschungsprozess – Darstellung 1

Das hierfür nötige wissenschaftliche Vorgehen, Forschungsdesign und Methoden sind damit aufgerufen, auf „Zustands- und Prozessanalysen zum Zeitpunkt der Forschung“ abzuheben (Flick 2004a, 253,257) und die Mittelbarkeit der Beobachtung zu berücksichtigen. Nach Flick sind hier „eher detaillierte Beschreibungen oder Evaluationen von laufender Praxis“ gefragt als Hypothesenprüfung oder explizite Theorieentwicklung in einem strikten, engen Sinn (Flick 2004b, 258,vgl.a.257).

Tatsächlich ist die Frage, inwieweit sich mit qualitativen Methoden hypothesenprüfende Studien realisieren lassen, in den diversen Erzählungen der Forschungsgemeinschaft, so Flick (2004b, 258), nicht abschließend einheitlich geklärt. Die wissenschaftliche Diskussion legt allerdings, um in der Forschungsdiskussion anschlussfähig zu bleiben, für diese Arbeit den Schluss nahe, vor allem im Bereich der Beschreibung aktiv zu sein, schließt aber den Versuch nicht aus, einige Thesen zu prüfen und, wenn möglich, die Theoriebildung zumindest ansatzweise voranzubringen.

4 wissenschaftstheoretisches Vorgehen

Die im Rahmen dieser Dissertation konzipierte Fortbildung für Lehrer verwendet die systemisch-konstruktivistische Sichtweise. Dieser Ansatz soll aus Gründen der logischen Konsistenz und der eigenen Glaubwürdigkeit auch für das wissenschaftstheoretische Vorgehen gewählt werden. Das hat weitreichende Implikationen für das wissenschaftliche Vorgehen, wie aufzuzeigen sein wird.

Ein Vorteil des systemischen Ansatzes in seinem Bezug auf Funktionen und strukturellen Gesetzmäßigkeiten besteht u.a. in seiner Interdisziplinarität. Auch der Konstruktivismus stellt, wenngleich keine eigene Wissenschaftsdisziplin, so doch ein „transdisziplinäres Paradigma“ dar, eine Epistemologie, die sich v.a. von ontologischen und metaphysischen Wahrheitsansprüchen distanziert (Siebert 2005b, 11). Als epistemologisches Modell betrachtet der Konstruktivismus „ausschließlich die Ordnung und Organisation von Erfahrungen in der Welt unseres Erlebens“ (Glaserfeld 1994, 23).

Wissenschaften im Paradigma der Selbstorganisation und des Konstruktivismus haben mit Emergenz⁶⁵ zu tun, d.h. mit der letztlich Unkontrollierbarkeit und Unvorhersagbarkeit dynamischer Prozesse (Hubrig/ Herrmann 2005, 188). Willke (2004, 12) sieht in der Emergenz sogar den „Kern des Systemischen“. Systemisch-konstruktivistisch betrachtet, beziehen sich Pädagogik und Beratung auf die Erlebensorganisation komplexer lebender Systeme, weshalb auch von einer „Epistemologie der Nicht-Trivialität“ (v.Foerster 1992, 66) gesprochen werden kann.

Systemisch-konstruktivistisch gesehen, sind Modelle und Theorien „praxeologische ‚Konstrukte‘“ (Huschke-Rhein 1998ba, 17), die die heuristische Funktion besitzen, in einem komplexen und eher unübersichtlichen Suchraum Handlungsfähigkeit herzustellen (Dennett 2002). Pädagogisches Handeln bezieht sich auf innere Konstrukte, die wiederum Handeln prägen, d.h. Kognition und Handeln sind zirkulär auf das Engste miteinander verwoben. „Erfahrung im Praxisbereich ist das zirkuläre Resultat zwischen theoretischen Einsichten und praktischen Vollzügen im Praxisfeld“ (Huschke-Rhein 1998b, 17). Beide können sich in zirkulären Prozessen verändern, was Gegenstand der hier vorliegenden Untersuchung ist.

Theoretische Modelle und logische Gebäude im pädagogischen Bereich müssen aus Sicht der konstruktivistischen Systemik praktische Relevanz besitzen, eine gute Praxis muss auf einer guten Theorie beruhen und eine nützliche Theorie muss sich in der alltäglichen Praxis als nützlich erweisen (Palmowski 2003, 7). Die Heidelberger Schule knüpft den Wahrheitsbegriff an dieses zirkulär-konstruktivistische Verständnis des Theorie-Praxis-Zusammenhangs: „Ob eine wissenschaftliche Theorie der an sich unerkennbaren Wahrheit nahe kommt, lässt sich erst an

den zukünftigen Auswirkungen ihrer praktischen Umsetzung erkennen. [...] Richtet man sich nach dem pragmatischen Grundsatz, die Wirklichkeit so zu konstruieren, dass diese Konstruktion am Ende nicht nur die erklärungsbedürftigen Phänomene erhellt, sondern mit hoher Wahrscheinlichkeit auch zu den bestmöglichen Auswirkungen führt, so kann man mit guter Legitimation davon ausgehen, dass sie auch der Wahrheit nahe kommt. Ob also etwas wahr oder falsch ist, wird nicht so sehr von der Vergangenheit bestimmt, sondern vielmehr von der Zukunft“ (Mücke 2002, 99f).

Der Konstruktivismus will „als Arbeitshypothese verstanden werden, die sich als mehr oder weniger nützlich erweisen mag“ (v.Glasersfeld 1997b, 203). Pädagogisches Alltagshandeln wie wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Pädagogik sind letztlich kreative Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten, deren wissenschaftliche Handhabung wichtigen Kriterien unterliegen muss, die diesen Ansatz erst zu einem wissenschaftlichen machen. Mit diesen Kriterien beschäftigt sich dieses Kapitel. Der systemisch-konstruktivistische Ansatz wird hier also nicht als grundsätzliche Wahrheit verstanden sondern als ergänzende wissenschaftliche Erzählung zu anderen existierenden wissenschaftlichen Narrationen, denn „die Verfügbarkeit mehrerer theoretischer Zugänge zu einem konkreten Problem erhöht die Möglichkeit sinnvoller und nützlicher Reaktionen“ (Palmowski 2003, 12). „Die prinzipielle Gleichwertigkeit von Theorien lässt sich nur im Hinblick auf ihre Brauchbarkeit für die Lösung konkreter Fragen und nicht im Hinblick auf ‚Richtigkeit‘ in eine Rangordnung umwandeln“ (Kriz 1990, 194).

In einem ersten Kapitel wird der qualitative Charakter der hiesigen Untersuchung erläutert (und damit die Entscheidung, ein eher qualitatives Vorgehen einem eher quantitativen vorzuziehen). In Kap.4.2 werden Fragen der Modellierung und Plausibilität behandelt, in Kap. 4.3 das Forschungsdesign erstellt. Systemisch-konstruktivistischen Begriffsklärungen (Kap.4.4) folgen grundsätzliche Ausführungen zu systemisch-konstruktivistischer Forschung (Kap.4.5), bevor der Forschungsgegenstand (Kap. 4.6) und die Fragestellung (Kap. 4.7) genauer bestimmt werden. Die Ausführungen zu den Generalisierungszielen (Kap.4.8) beinhalten v.a. Bewertungskriterien für qualitative systemisch-konstruktivistische Forschung, so dass in Kap. 4.9 der angestrebte Standardisierungsgrad näher bestimmt werden kann. Das methodische Vorgehen kann anschließend ausdifferenziert und ausführlich dargestellt werden (Kap.4.10). Kurze Schilderungen des Dokumentationszeitraums und der Gruppe (Kap.4.11) sowie der Konsequenzen des Einbezugs der größeren Forschungsgemeinde für den generellen Forschungsprozess (Kap.4.12) beschließen das Kapitel.

⁶⁵ Emergenz meint in dieser Dissertation das nicht (genau) vorhersagbare „ ‚Erscheinen‘ von Phänomenen auf der Makroebene eines Systems, die erst durch das Zusammenwirken der Subsysteme (die Systemelemente auf der Mikroebene) zustande kommen“ (wikipedia).

4.1 systemisch-konstruktivistische qualitative Untersuchung

In der Evaluation der Fortbildung geht es um die Erfassung und Auswertung subjektiv-individueller Erlebensweisen, so dass ein Rückgriff auf qualitative Forschungsmethoden nahe liegt. Die eingeschränkte Standardisierbarkeit methodischer Vorgehensweisen qualitativer Forschung ist hier nicht als Hinderungsgrund zu sehen sondern als ein Ausdruck von Passung zwischen Methodologie und Forschungsgegenstand. Qualitative Forschungsmethoden besitzen gegenüber quantitativen Methoden den Vorteil, dass sie, erstens, einfacher auf einen Forschungsgegenstand zugeschnitten, und zweitens, während des Forschungsprozesses stets weiter angepasst werden können (Marquardt 2006, 305). Sie sind Standardmethode für explorative Untersuchungen, in denen interviewte Personen ausführlich und in die Tiefe gehend zu Wort kommen sollen (Diekmann 2005b, 444). Die Methoden qualitativer Forschung in der Schulpädagogik haben „einer gewandelten Form von Schule und Unterricht als Lebens- und Erfahrungsraum“ (Ackermann 2002, 34) ihren Tribut zu zollen. Lehr- und Lernsituationen erscheinen zunehmend kontingent, so dass subjektive Perspektiven zum Untersuchungsfeld unabdingbar notwendig sind.

Qualitative Forschung ist kein speziell systemisches Vorgehen sondern „liegt in einem breiten Spannungsfeld unterschiedlicher theoretischer Programme und einer breiten Palette konkreter methodischer Vorgehensweisen“ (Flick u.a. 2004, 251). Da es keine einheitliche Methodologie qualitativer Schulforschung gibt und die vorhandene Vielfalt sich obendrein überwiegend lediglich auf Fragen des Unterrichts bezieht (Ackermann 2002, 34f), muss vorab geklärt werden, welche qualitativen Vorgehensweisen mit einer systemisch-konstruktivistischen Forschungssicht vereinbar sind und welche Qualitätskriterien zu erfüllen sind, wenn systemisch-konstruktivistische Forschung nicht im Beliebigen enden soll, wie mitunter dem radikalen Konstruktivismus vorgeworfen wird. Qualitative empirische Sozialforschung erfordert aus systemisch-konstruktivistischer Sicht ein „reflexives Methodenverständnis“ (Keupp 1993c, 18), d.h. ein hohes Maß an Bewusstheit über das eigene Vorgehen und die eigene Position im Vorgehen.

Aber auch dann wird die ‚Erzählung‘ dieser Dissertation einer bestimmten Wissenschaftserzählung nahe und anderen ferner stehen. Konstruktivistisch gesehen, muss man sich dessen bewusst sein, es stellt jedoch kein wesentliches Hindernis da, denn, so Gergen, „inwieweit eine bestimmte Erklärung der Welt oder des Selbst über die Zeit aufrechterhalten wird, hängt nicht von der objektiven Validität der Erklärung, sondern von den Eventualitäten sozialer Prozesse ab“ (Gergen zitiert nach Flick 2004a, 154, vgl. auch Kuhn 2002).

Im Folgenden soll unter wissenschaftstheoretischen Aspekten das Vorgehen dieser Arbeit aufgezeigt werden. Dabei lassen sich mehrere Schritte unterscheiden.

4.2 Modellierung und Plausibilität

In einem ersten Schritt werden aus der Forschungsliteratur Modelle erstellt, die sich mit Themen insb. von ‚Erkenntnisgewinnung‘, ‚Systemik‘, ‚Postmoderne‘, ‚Therapie/Beratung‘, ‚Pädagogik‘, ‚Erziehung‘ und ‚Schule‘ beschäftigen (Teil II, Kap.5-11). Daraus lassen sich idealtypische Thesen für Veränderungsprozesse im Zusammenhang mit einer systemisch-konstruktivistischen Fortbildung für Lehrer ableiten (Kap.14). Auf diesem Hintergrund wird dann eine Weiterbildung durchgeführt, die sich in Inhalt, Prozess und Beziehungsgestaltung an diesen Modellen orientiert. Vor und nach der Fortbildung werden Daten erhoben. Anhand von Stellungnahmen der Weiterbildungsteilnehmer wird nach Plausibilitäten für eine mögliche Bestätigung der Annahmen gesucht (Kap.17ff), wobei es auch zum Vorschlag der Veränderung oder Ergänzung der Thesen kommen kann (Stegmüller 1969ff). In einem Kreislaufmodell von Forschung ist es denkbar, dass Forschungsergebnisse der hier vorliegenden Arbeit über die Rezeption dieser Arbeit mittelfristig selber wieder Gegenstand weiterer Forschung werden können (gestrichelte Linie).

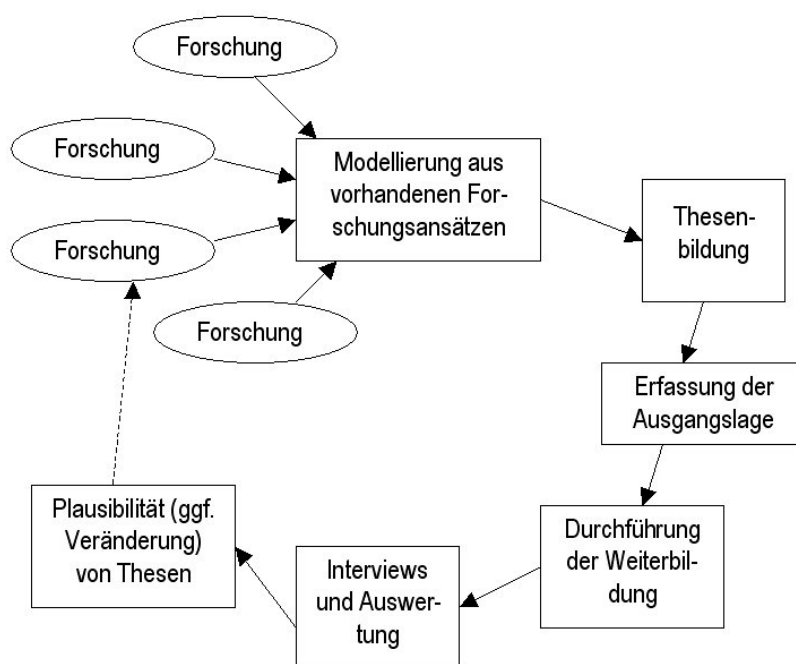


Abb. 4-1: wissenschaftstheoretisches Vorgehen: Modellierung und Plausibilität

Konstruktivistisch gesehen, kann die hier vorliegende Arbeit – wie andere auch - nicht für sich beanspruchen, Gültigkeit von Wissen mit Sicherheit bestimmen zu können. „Man soll Forschung nicht als Versuch ansehen, die Wahrheit zu finden. Wir meinen [...], dass jedoch die Forschungsdaten immer nützlich sind für das Aufstellen von Hypothesen“ (Cecchin et al. 2005, 92). Allerdings lassen sich Annahmen nach Plausibilität, Glaubwürdigkeit und Nützlichkeit bewerten (Stegmüller 1969ff), so dass sie entsprechend angewendet oder verworfen werden können (Cecchin et al. 2005, 93). Eine solche Vorsicht gegenüber der Erhebung von Hypothesen zu Wahrhei-

ten (statt sie im Status von Verallgemeinerungen zu belassen) wird auch von der hohen Komplexität des Forschungsgegenstands (lebende menschliche Systeme) nahe gelegt.

4.3 Forschungsdesign

Aufgabe des Forschungsdesigns ist es, die im Sinne einer systematischen Planung der Untersuchung relevanten Punkte aufzugliedern und auszuführen. Auch wenn die Literatur zum Thema „nicht sehr umfangreich“ ist (Flick 2004b, 253), so kann doch festgestellt werden, dass, folgt man Flick, das Forschungsdesign dieser Arbeit folgende Aspekte berücksichtigen muss: den theoretischen Rahmen, den Forschungsgegenstand, die Fragestellungen der Untersuchung, den Generalisierungsgrad der Ergebnisse, den Kontrollgrad sowie die methodischen Vorgehensweisen. Kurz gefasst, geht es hier um Fragen der Erhebung und Analyse von Daten in Zusammenhang mit der Fragestellung (Flick 2004b).

Zur einfacheren Übersicht sei das Forschungsdesign dieser Arbeit in einem Schaubild (in Anlehnung an Flick 2004b, 264) vorangestellt. Es wird in den nachfolgenden Kapiteln weiter erläutert.

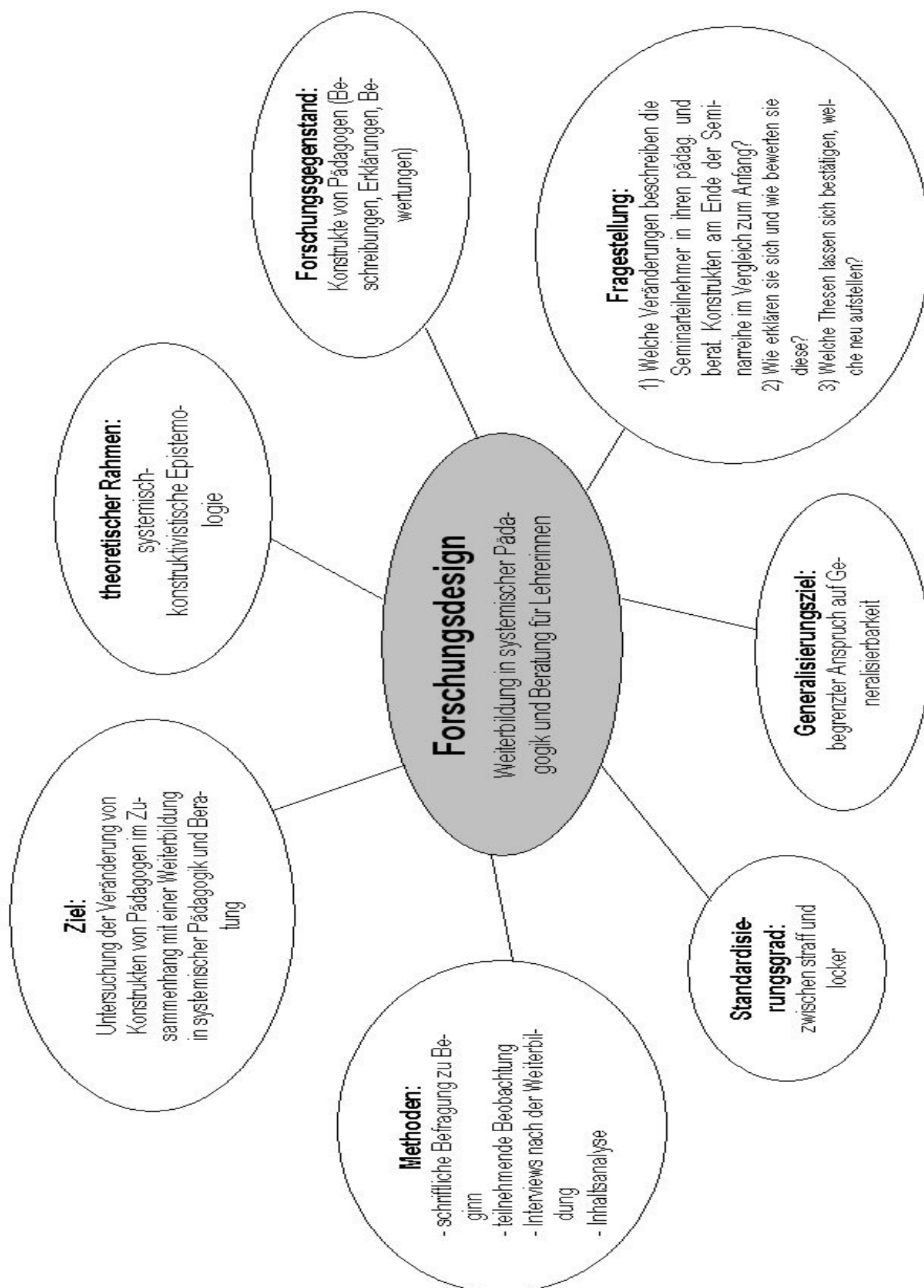


Abb. 4-2: Forschungsdesign

4.4 systemisch-konstruktivistischer Epistemologie - Begriffsklärungen

Diese Arbeit setzt die Kenntnis systemisch-konstruktivistischer Theorie und Begrifflichkeit voraus, da mittlerweile ausreichend Darstellungen in der Literatur zu finden sind⁶⁶. An dieser Stelle werden dennoch kurz wichtige Aspekte genannt (Konstruktionen, Wissen, Beobachtung, Kommunikation und Verstehen, Lernen), insofern ihre Relevanz für das Kapitel über systemische Forschung kurz erläutert werden muss.⁶⁷

Betont sei noch einmal, dass es sich bei der konstruktivistischen Sichtweise um einen epistemologischen und nicht ontologischen Ansatz handelt, d.h. erkenntnistheoretische Prämissen können nicht empirisch begründet werden (Moser 2004b, 14f). Damit sind Systemtheorien keine empirischen Theorien sondern Modelle (Moser 2004b, 17).⁶⁸ Systemisch-konstruktivistische Modelle können zur Formulierung von empirischen Theorien über komplexe Gegenstände herangezogen werden - zumindest wenn es um die Erforschung von Plausibilitäten geht (Moser 2004b, 17; Stegmüller 1969ff).

Es stellen sich für systemisch-konstruktivistische Forschungsarbeit so zentrale Fragen wie: ‚Wie entsteht Wissen?‘; ‚Welcher Wissensbegriff ist angemessen?‘ (Kap. 4.5.4); ‚Welche Kriterien können für die Bewertung von Wissen herangezogen werden?‘ (Kap. 4.8.2) (Flick 2004a, 152). Antworten im methodologischen Bereich konstruktivistischer Forschung unterliegen aufgrund der genannten epistemischen Denkvoraussetzungen einer „Endgültigkeit der Vorläufigkeit“ von Erkenntnis (S.J.Schmidt 2003, 26).

4.4.1 Konstruktionen

Im systemisch-konstruktivistischen Ansatz wird der Mensch, insb. sein Gehirn (bzw. sein psychisches System), als eine selbständige, organisatorisch geschlossene Einheit gesehen. Es gilt das biologisch-neurologische Prinzip der „undifferenzierten Codierung“, der Unbestimmtheit von Informationen: Die Erregungszustände einer Nervenzelle (z.B. bei Berührung) kodieren nur die Intensität, nicht aber die ‚Natur‘ der Erregungsursache. Sinneswahrnehmungen sind stets subjektive Interpretationen von quantitativen Unterschieden, unabhängig davon, wie sie ‚qualitativ‘, dem Beobachter erscheinen mögen. Im Gehirn treffen nur Stimuli mit unterschiedlicher Intensität ein, nicht aber mit bestimmter Qualität. Menschen müssen notwendig interpretieren und konstruieren, um Welt und Selbst „be-greifen“ zu können. Wissen wird aktiv hergestellt, d.h. Welt und Selbst sind konstruierte Produkte.

⁶⁶ Zum Gebrauch systemisch-beraterischen Vokabulars vgl.: Simon u.a. 1999a,b; grundlegende Einführungen sind z.B.: Ludewig 2005; Schlippe u.a. 2002, Mücke 2003, König u.a. 2004, Bartelmeß 2005. Vgl. des Weiteren Mücke 2004, Hargens 2004a,2005; Bamberger 2005, Radatz 2006, Ludewig 2002.

⁶⁷ Insoweit sie eher für die Ausführungen zur systemischen Pädagogik wichtig sind, stehen weitere Erläuterungen in den entsprechenden (späteren) Kapiteln.

⁶⁸ Es kann daher auch von Thesen statt von Hypothesen gesprochen werden (Stegmüller 1969ff).

Die im Gehirn ablaufenden kognitiven Prozesse zur Verarbeitung von Eindrücken können zunächst nur auf das zurückgreifen, was sie selber bisher hergestellt bzw. konstruiert haben. Wahrnehmung ist also eine rekursive Tätigkeit mit je eigenen Operationsbedingungen. Wirklichkeit entsteht jeweils als Konstrukt im Gehirn des einzelnen Individuums. Bedeutungsbildung wird damit zum grundlegenden Vorgang beim Menschen. Ein solcher Ansatz schließt die Existenz einer ontischen Realität nicht aus, es kann allerdings nichts Verlässliches über diese ausgesagt werden. Kriterium zur Überprüfung von ‚Wirklichkeit‘ kann dann lediglich sein, ob die Bausteine der jeweiligen Wirklichkeitskonstruktion (untereinander) passen. Solange sie als stimmig erfahren werden, kann ein solcher Realitätsentwurf als aufrechterhaltbar (viabel) gelten. Anderenfalls müssen Konstrukte angepasst werden. Der Organismus ist für sein Verhalten verantwortlich, nicht ein auslösender Reiz.

Unter ‚Konstruktionen‘ können spontane selbstorganisierte Ordnungsbildungen dynamischer Systeme verstanden werden, wobei diese Systeme „in Relation zu Umwelten ihre Wirkungspotenziale entfalten und Wirklichkeiten als Verhaltensspielräume hervorbringen. Konstruktionen entsprechen in diesem Sinn generativen Dynamiken, die Gegenstände beziehungsweise Systeme allererst konstituieren“ (Moser 2004b, 10). Für den Beobachter sind Konstruktionen nicht unmittelbar einsehbar. Sie sind für ihn beobachtbar über Handlungen, wobei der Handlungsbegriff Intentionalität, Sinnhaftigkeit und Zielorientierung beinhaltet.

Es lassen sich idealtypisch drei Arten von Konstrukten unterscheiden (Simon 2001b, 17-20), die allesamt handlungsrelevant sind:

1. Beschreiben: meint die (möglichst) interpretations- und bewertungsfreie Bezeichnung von Phänomenen
2. Erklären: bezieht sich auf die Logik der Verknüpfung zweier oder mehrerer beobachteter Phänomene.
3. Bewerten: bedeutet Beurteilung gemäß sehr unterschiedlicher Kriterien. Werte leiten die Selektion von Wahrnehmung und Verhalten

Alle drei Vorgehensweisen bezeichnet Watzlawick (1995, 54) – im Gegensatz zur ‚direkten Wahrnehmung‘ - als ‚Wirklichkeit zweiter Ordnung‘. Sie bleiben inhaltlich subjektiv, weil sie auf bereits vorhandenes Wissen zurückgreifen, das als ‚Vor-Urteil‘ verstanden werden kann im Sinne einer „vorgängigen Gerichtetheit all unseres Erfahren-Könnens. [...Vorurteile] sind Voreingenommenheiten unserer Weltoffenheit, die geradezu Bedingungen dafür sind, dass wir etwas erfahren“ (Gadamer 1967, 106, zit.n. Cecchin et al. 2005, 78).

Konstrukte lassen sich „nur untersuchen anhand der multiplen Beschreibungen [, Erklärungen] und Bewertungen unterschiedlicher Akteure über einen Sachverhalt“ (Schweitzer 1998, 27). Wissenschaftlich überprüfte Konstruktionen können dann als „effektive Handlungszusammenhänge“ (Moser 2004b, 11) gelten. Allerdings kann keine Theorie und kein „Lehrgebäude [...]“

seine eigene Geschlossenheit und Widerspruchsfreiheit [...] aus sich selbst heraus beweisen“ (Watzlawick 1994c, 199)⁶⁹.

4.4.2 Wissen

Systemisch-konstruktivistisch betrachtet, sind Wahrnehmen und Erkennen aktive, selektierende und strukturierende, kreative Tätigkeiten: „Alle konkreten und begrifflichen Unterscheidungen, mit denen wir umgehen, sind von uns als Beobachter getroffen worden“ (Maturana 1982, 139). Es sind Tätigkeiten eines operational geschlossenen Gehirns. Spitzer (2000, 146) weist darauf hin, dass 99,9% aller Neuronen ihren Input von anderen Neuronen erhalten, Gehirntätigkeit also ganz überwiegend selbstbezüglich läuft.

Wissen ist nicht ‚Kopie der Wirklichkeit‘ sondern Ergebnis von Anpassungsleistungen. Glasersfeld verdeutlicht das mit der Metapher eines blinden Wanderers, der seinen Weg durch einen Wald zum dahinterliegenden Fluss findet (Glasersfeld 1992, 19): Der Wanderer stößt sich an Bäumen (als ‚Gegen-Stände‘ (Glasersfeld 1992, 20) die vorher nicht Teil seiner Wahrnehmung oder zumindest seiner ‚inneren Landkarte‘ waren), und dieser Gegen- bzw. Wider-Stand muss nun – wenn er nicht verdrängt wird – interpretiert werden. Merkmale oder Eigenschaften des Gegenstands werden zugeschrieben, konstruiert, sie „stammen ganz uns gar aus der Art und Weise, wie wir die Sinnessignale interpretieren“ (Glasersfeld 1992, S.21). Vor allem aber verfügt der Wanderer nicht über ein Bild des Waldes (wie es ein außenstehender Beobachter vielleicht hätte)⁷⁰, sondern er kennt ein Netz von „gangbaren“ Wegen (Glasersfeld 1994, 23)⁷¹, die zum gewünschten Ziel führen, eben weil sie die Bäume des Waldes erfolgreich vermeiden.

(Erkennen von) Wirklichkeit ist relativ. Lernen führt zu relativem, nicht absolutem Erkennen. Wissen ist kein Bild und „keine Repräsentation der Realität, es ist eine Landkarte dessen, was die Realität uns zu tun erlaubt. Es ist das Repertoire an Begriffen, begrifflichen Beziehungen und Handlungen oder Operationen, die sich in der Verfolgung unserer Ziele als viabel erwiesen haben“ (v.Glasersfeld 1997b, 202). Deutlich wird hier auch, dass aus systemisch-konstruktivistischer Sicht das Finden eines befriedigenden Weges nicht ausschließt, dass weitere ebenfalls befriedigende Wege gefunden werden können (Glasersfeld 1992, 32.; Watzlawick 1995, 72). Da Wissen Ausdruck eines Selektionsprozesses ist, der Möglichkeiten einschränkt bzw. beseitigt, macht Wissen „immer [...] ein wenig beschränkt“ (Simon 2002, 157). Die Aufrechterhaltung von Wissen (im Sinne seiner Nicht-Veränderbarkeit) steht damit (vor allem akkomodativem) Lernen diametral entgegen.

⁶⁹ unter Bezug auf Kurt Gödels Unvollständigkeitssatz

⁷⁰ In diesem Sinne kann die Aussage Forresters interpretiert werden, dass der menschliche Verstand nicht geeignet sei, menschliche Sozialsysteme zu verstehen (Forrester, nach Riedl 1994, 89). Hinzu kommt die hohe Komplexität des Menschen und zwischenmenschlicher Interaktionen (Popper 1963).

⁷¹ Wahrheit bedeutet im Altgriechischen „das, was nicht verborgen ist“ (= Aletheia)

Im Zusammenhang mit der individuellen und sozialen Notwendigkeit, Wissen zu konstruieren, weist Oser auf die bisher von Forschung und Erziehungswissenschaft unterschätzte Bedeutung „negativen Wissens“ als Wissen darüber, was etwas nicht ist und was nicht funktioniert (hat), hin. Sprache selber funktioniert mittels Gegensatz-Assoziationen:

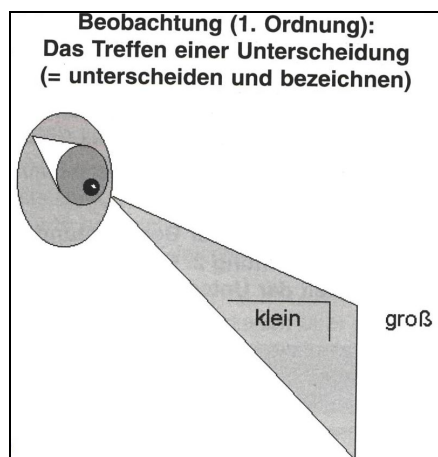


Abb. 4-3: Beobachtung erster Ordnung am Bsp. von Sprachverwendung (Balgo 2003, 91).

Negatives Wissen ist stets sozusagen als Schattenseite ständiger Begleiter des aktivierten positiven Wissens darüber, was bisher funktioniert hat. Negatives Wissen ist also ‚Schutzwissen‘ (Oser 2005, 42) darüber, was nicht funktioniert hat.⁷² Vom Begriff des „negativen Wissens“ ist zu unterscheiden der Begriff eines „Nicht-Wissens“ in dem Sinn, dass steigendes Wissen auch das Bewusstsein verstärkt, dass in postmodernen Wissensgesellschaften „das Wissensproblem nicht quantitativ zu lösen ist“ (Siebert 2005b, 82) und dass wachsende Anschlussmöglichkeiten auch den Raum des Nichtwissens erweitern (Renoldner et al 2007, 74).

Wissen wird sowohl individuell (operationale Geschlossenheit des Gehirns) als auch sozial (energetische Offenheit des Organismus) konstruiert und ist von außen nicht einsehbar. Es ist daher auch nicht verlässlich messbar, wohl aber kann ein Beobachter aus Äußerungen und Handlungen anderer Rückschlüsse auf vermutlich vorhandenes Wissen ziehen. Solche Rückschlüsse sind dann Äußerungen zweiter (oder dritter) Ordnung (nicht-ontologischer Qualität).

Wissen kann - systemisch-konstruktivistisch betrachtet - verstanden werden als die Ausdifferenzierung kognitiver Strukturen und Begriffssysteme bzw. von Sprache (Siebert 2005b, 64). Da aus dieser kognitiven Struktur letztlich Handeln entsteht, das zirkulär zurück wirkt, kann Kognition als „verkörpertes Handeln“ definiert werden (Varela u.a. 1992, 274). Insofern als Wissen in kommunikativen Austauschprozessen, basierend auf der Rolle von Sprache in sozialen Prozessen, hergestellt wird, hat es auch soziale Funktionen und ist von Sprach- bzw. Sprechergruppen mitgestaltet. Dementsprechend ließe sich die Metapher von v.Glasersfeld darin ergänzen, dass blinde Wanderer sich treffen und einander von den Wegen erzählen – immer noch, ohne

ein Bild des Waldes zu haben. „Die von uns erkannte Welt [...ist dann] durch unsere Geschichte der strukturellen Kopplung inszeniert“ (Varela u.a. 1992, 274). Wissen wird also erzeugt auch im ständigen Prozess der Handlungskordinierung zwischen Personen (Gergen 2003, 61).

Wissen kann und muss nicht als endgültig wahr erkannt werden, sondern kann lediglich viabel bzw. passend sein - also so in die Erfahrungswelt des Systems, z.B. des Lehrers, passen, dass sein (z.B. berufliches) Überleben gesichert bzw. gefördert wird. „Die Funktion der Kognition [...] zielt auf Passung [...] und] dient der Organisation der Erfahrungswelt des Subjekts“ (v.Glasersfeld 1997a, 96). Aufgrund der Kontextrelevanz ist Wissen stets vergänglich, nur „Interimswissen“ (Siebert 1005, 83), und bezieht sich lediglich auf praktische Zusammenhänge lokaler (bzw. nicht-universeller) Faktoren (Gergen 2006, 41).

Da die Bausteine einer jeweiligen Wirklichkeitskonstruktion zunächst einmal die Grenzen dessen, was wahrgenommen wird, bestimmen (Glasersfeld 1994, 35), steuern sie Selektionsprozesse mit. In diesem Sinne können Konstruktivisten behaupten, dass Umgang mit Wissen grundsätzlich Sinnfragen aufwerfen kann und insofern eine ‚identitätsstiftende Kompetenz‘ ist. Ein flexibler und reflexiver Umgang mit der eigenen Konstruktivität ist dann Ausdruck von postmoderner Kreativität (Siebert 2005b, 85).

Wie auf S.52 gesehen, kann zugleich behauptet werden, dass Wissen (i.S. vorhandener Sinnstrukturen) dumm macht, insofern bzw. da es aufgrund seiner für den Alltag nützlichen Gewöhnungseffekt neue Konzeptionen von Wirklichkeit zunächst tendenziell eher verhindert (Siebert 2005b, 81-83). Eine solche Komplexitätsreduktion, wie sie eine funktionierende, viable Gewöhnung mit sich bringt, erleichtert freilich das Leben. Zumindest solange, bis es zu neuen Verstörungen von außen kommt, die neue kreative Leistungen erfordern. Wissen zeigt, so gesehen, „uns letztlich nur die Grenzen unserer Handlungsmöglichkeiten“ (Ruf 2005, 25) und steht zumindest teilweise in einem konträren Verhältnis zu ‚Lernen‘, da letzteres bestehendes Wissen relativiert (G.Schmidt 2004a, 413).

4.4.3 Beobachtung

Geht man davon aus, dass Wissen aktiv konstruiert wird, ist es zwangsläufig beobachterabhängig und relativ. Das Subjekt ist in seine Erkenntnisprozesse einbezogen, ein beobachtender Organismus ist selbst Teil - „Teilhaber und –nehmer“ (Foerster 1992, 43) - seiner Beobachtungswelt. Jeder Beobachter macht eigene Beobachtungen, ohne zu erkennen, was er nicht erkennt („blinder Fleck“). Insofern als jede Wahrnehmung autonom konstruiert und vom Wahrnehmenden als Fokussierung von Aufmerksamkeit selektiv gestaltet wird, bedeutet wahrnehmen

⁷² „Das Wesen des Fehlermachens im Lernprozess ist die Bewusstwerdung des Falschen, das Behalten des Falschen und die Möglichkeit, es immer wieder dem Zufriedenstellenden entgegenzuhalten“ (Oser/ Spychiger 2005, 44).

immer auch „für wahr nehmen“ (Foerster 1992, 51) oder ‚wahr-geben‘ (G.Schmidt 2004a, 181). Dies Feststellung, dass wir „uns unsere subjektiv wirksame jeweilige Wirklichkeit selbst durch die *Art* unserer Beobachtung“ erfinden (G.Schmidt 2004a, 182, Hvg.R.M.), beinhaltet, dass Beobachtungen kognitive Operationen darstellen, die sowohl determiniert *als auch* kontingent⁷³ sind.

- Beobachtungen sind festgelegt durch biologische, psychologische und soziale Strukturen.
- Sie sind kontingent, weil jede Beobachtung als konstruktive Leistung eines Systems bei einer anderen Differenzierung prinzipiell auch anders hätte ausfallen können (Werning 2003, 122f).

Beobachtung ist ein kognitiver Konstruktionsprozess nicht nur der Unterscheidung sondern auch der Bezeichnung. Unterschieden wird bspw. das Gegensatzpaar ‚klein- groß‘, bezeichnet wird zu einem gegebenen Zeitpunkt jeweils aber nur eine Seite (Balgo 2003, 90 in Anlehnung an Spencer-Brown 1997). Sichtbar in einer Beobachtung oder einem kognitiven Prozess wird das Bezeichnende (z.B. ‚klein‘). Zunächst nicht unmittelbar sichtbar wird aber erstens, der Unterschieds- bzw. Gegensatzbegriff (hier also ‚groß‘), der aber assoziativ verknüpft ist und auch – zumindest unbewusst – mitgedacht werden muss, da Sprache ein Assoziationsnetz darstellt. Zunächst unsichtbar bleibt damit, zweitens, auch die Gesamtheit des Gegensatzpaares, die nur aus einer Beobachtung der Beobachtung, also einer Beobachtung zweiter Ordnung, sichtbar wird. Balgo verdeutlicht dies in folgendem Schema.

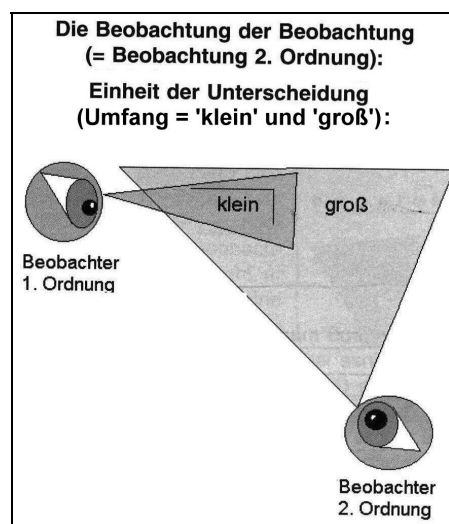


Abb. 4-4: Beobachtung zweiter Ordnung am Beispiel von Sprachverwendung (Balgo 2003, 92, leicht verändert).

Die Differenz der Unterschiedenheit zweier gegensätzlicher, sich einander bedingender Bezeichnungen läuft auf den einen, gleichen Unterscheidungsprozess hinaus. Wissen als Differenzierung beinhaltet dann immer, wie gerade gesehen, „negatives Wissen“: „Man muss immer wissen, was eine Sache nicht ist, um zu wissen, was sie ist“ (Oser/ Spychiger 2005, 11). Er-

⁷³ Der Begriff der Kontingenz wird in dieser Arbeit im gesellschaftswissenschaftlichen Sinne verwendet als ‚prinzi-

schwerend kommt hinzu, dass das Bezeichnete („der Gegenstand“) und das Bezeichnende („das Wort“) nicht identisch sind und v.a. bei der Verwendung von Abstrakta beim gleichen Wort von verschiedenen Menschen unterschiedliche Inhalte/ Ideen assoziiert werden (Saussure 2001). (Kognitive) Landkarten sind nicht die Landschaft selbst.

Bezeichnungen (auch sog. 'Eigenschaften' oder 'Wesenheiten') sind dann - konstruktivistisch streng genommen - immer nur im Kontext von und im Zusammenhang mit Beziehung gebrauchbar und verständlich. Wissen ist mithin Ausdruck von Vollzügen von Unterscheidungen, die für den Beobachter Wirklichkeit darstellen (Balgo 2003, 92), Bedeutung stets kontextbezogen. Der Erlebende kann also nie sicher gehen, dass das, was er erlebt, mit einer von ihm unabhängigen sozialen oder „echt-echt wirklichen“ (G Schmidt 2004b) Welt übereinstimmt. Er muss sich, zumal als Forscher, zwischen den Polen von Beobachtungssensibilität und Komplexitätsreduktion bewegen (Siebert 2005b, 75). Das gilt auch für den hiesigen Forschungsprozess.

Und die Bewertung, ob ein bestimmtes konstruiertes Wissen als hilfreich erlebt wird, muss aufgrund seiner operationalen Geschlossenheit das jeweilige System (hier z.B. die Weiterbildungsteilnehmer) selbst vornehmen und ist von außen (hier z.B. dem Hauptforscher' und Seminarleiter) nicht unmittelbar zugänglich. Welche Vergleichsgröße (*tertium comparationis*) bei einem Vergleich, welches Kriterium bei einer Bewertung Gültigkeit erlangen soll, entscheiden die urteilenden Subjekte. Gültigkeit kann also „keinen objektiven wahren Grund“ haben (Balgo 2003,93).

4.4.4 Kommunikation und Verstehen

Das Verständnis von Kommunikation, wie es im autopoietisch-systemisch-konstruktivistischen Ansatz überwiegend aufzufinden ist, kann als vielgestaltig gelten. In der wissenschaftlichen Diskussion häufig anzutreffen sind v.a. die Ansätze von Watzlawick und Luhmann. Nach Simon/Clement/Stierlin (1999,166) liegt Kommunikation dann vor, „wenn eine Person oder ein System versteht, dass ihr oder ihm eine andere Person oder ein anderes System eine Information mitgeteilt hat“. Information wird hier im Sinne Batesons verstanden als ein ‚Unterschied, der einen Unterschied macht‘, d.h. als „ein Ereignis, das bei einem beobachtenden System zu einer internen Veränderung führt“ (Simon/Clement/Stierlin 1999, 145). Information ist damit eine Maßgröße für die Wahrscheinlichkeit des (Nicht)Eintretens von Ereignissen. Die Bedeutung von Botschaften bestimmt dabei der Empfänger bzw. sein Gehirn und dessen Konstrukte. Kommunikation besteht in diesem Ansatz aus drei Schritten: Mitteilung, Information und Verstehen. Verstehen wiederum bedeutet nicht, dass Bewusstseinsinhalte dupliziert werden, sondern nur, „dass eine Anschlusskommunikation möglich wird“ (Ruf 2005, 23).

Watzlawick hatte bereits Ende der sechziger Jahre mehrere Axiome für seine ‚pragmatische Kommunikationstheorie‘ aufgestellt. Hierzu zählen u.a. die folgenden Aussagen (Watzlawick et al. 1974):

- In einem zwischenmenschlichen Kontext kann man nicht nicht kommunizieren.⁷⁴ Es ist auch nicht möglich, so ergänzt Gunther Schmidt (2004a, 165), ohne Wertangebote und Richtungsvorschläge zu kommunizieren.⁷⁵
- Jede Kommunikation besitzt einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt. Der zweite ist der bedeutendere.
- Die Ausgestaltung einer Beziehung zwischen zwei Partnern bestimmt sich durch ihre Interpretation der Kommunikationsabläufe zwischen ihnen.

Diese Interpretationen unterliegen nach Cronen verschiedenen möglichen, je umfassenderen Kontexten, wobei die Beziehung nur einen unter mehreren Aspekten darstellt (Cronen et al. 1979). Die unvermeidbare Vielschichtigkeit von Kommunikation ergibt sich aus den mannigfaltigen Deutungsrahmen, die auf kommunikative Prozesse angewandt werden können. Kommunikationsbeteiligte und –beobachter entscheiden, auf welchen Ebenen sie interpretieren:

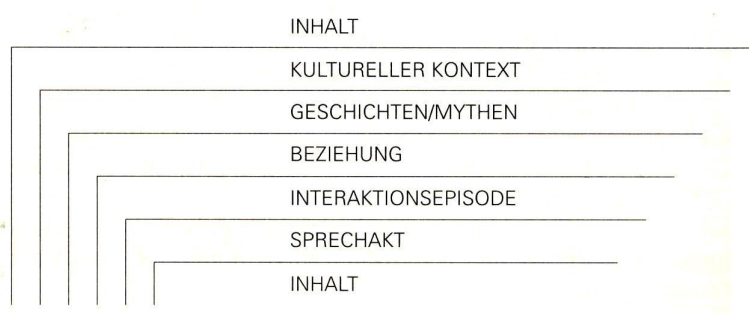


Abb. 4-5: Deutungsrahmen von Kommunikation nach Cronen et al. 1979 (Abb. nach Simon et al. 1999, 168)

Luhmann wiederum legt in seiner Kommunikationstheorie einen anderen Schwerpunkt. Er bezieht sich auf soziale Systeme, die seiner Theorie gemäß aus Kommunikation bestehen. Kommunikation selber wiederum setzt sich aus drei Selektionen zusammen: Selektion einer Information, Selektion der Mitteilung dieser Information und selektives Verstehen oder Missverstehen dieser Mitteilung und ihrer Information (Luhmann 1984, 1997). Kommunikation ist damit die Synthese der Selektionen von Mitteilung und Information sowie des Verstehens der Differenz zwischen Information und Mitteilung (Baraldi et al. 1997, 89). Zugleich ist Kommunikation immer auch „die gemeinsame Aktualisierung von Sinn“ (Kade 2004, 199), wie auch Gergen (2002) betont. Unter diesen Prämissen liegt Kommunikation nur dann vor, wenn ein Kommunikations-

⁷⁴ Dies ist inzwischen anhand von Beispielen aus schizophrenem Verhalten eingeschränkt worden. Schizophrenes Verhalten kann die Bedeutung annehmen, keine Bedeutung zu haben (Retzer 2004b).

⁷⁵ Dies gilt für pädagogische und beraterische Situationen noch verstärkt: Selbst wenn man als Pädagoge oder Berater nichts sagt, wirkt dies in diesen Kontexten als eine gewichtige implizite Bedeutungsgebung (G.Schmidt 2004a, 165).

teilnehmer versteht, dass der andere ihm etwas mitteilen will. Außerdem kann eine Unterscheidung zwischen Kommunikation und Interaktion vorgenommen werden. Interaktion wird durch einen außenstehenden Beobachter daran festgestellt, dass die Beteiligten sich etwas mitteilen. Was sie sich aber mitteilen, hängt von ihrer Zuschreibung von Bedeutung an die wechselseitigen Interaktionen ab (Simon et al. 1999, 169).

4.4.5 Lernen

Das Konzept operationaler Geschlossenheit und kognitiver Rekursivität wirkt sich auf den Lernbegriff aus. Lernen ist die Ausdifferenzierung kognitiver Konzepte. Dabei gilt nach Maturana und Varela, dass jedes Tun Erkennen und jedes Erkennen Tun ist (Maturana/Varela 1987, 31f): Wissen und Handeln fallen in eins und repräsentieren Konstrukte sowie Identität. Lernen ist dann „Vorfriede auf sich selbst“ (Kahl 2004, dvd1, 0:13Min.). ‚Information‘ an sich ist nicht übertragbar, uns erreichen nur Schallwellen und Impulse. Menschen als autonome, autopoietische Systeme regen sich in ‚orientierender Interaktion‘ (Baecker u.a. 1992, 128) gegenseitig zur Konstruktion von Informationen an. Lernen ist dabei die jeweils vorläufige Organisation einer strukturellen Kopplung eines Menschen mit seiner Umwelt und ein Prozess, der letztlich aufgrund seiner autopoietischen Struktur ausschließlich im Inneren von Individuen stattfindet und von außen lediglich mit Wahrscheinlichkeit angestoßen bzw. begleitet werden kann, da er gemäß bereits vorhandener innerer Strukturen, also strukturdeterminiert, verläuft. Damit ist Lernen sowohl selbstgesteuert als auch sozial angeregt (Siebert 2006, 155). Menschen sind im strengen konstruktivistischen Sinne „lernfähig, aber unbelehrbar“ (Arnold 2006, 184). Und Lernen muss sich aus einer Innenperspektive lohnen (Simon 2002, 145), um stattfinden zu können.

Je besser das Realitätsmodell eines anderen bekannt ist, desto eher kann man ihn zur Konstruktion bestimmter ‚Informationen‘ anregen⁷⁶ (Siebert 2005b, 95). Unter konstruktivistischer Perspektive ist Lernen nicht Informationsverarbeitung sondern Wissensverarbeitung. Lehre und Lernen sind dann getrennte, lose miteinander gekoppelte Systeme: „Wer lehrt, verfügt über einen anderen Referenzrahmen als ein Lernender. Es ist die Ausnahme, dass jemand lernt, was gelehrt wird“ (Siebert 2006, 160). Damit verbleibt auch die Lernmotivation – systemisch-konstruktivistisch mit individueller Intentionalität nahezu gleichzusetzen – beim autonomen lernenden Subjekt, das Neugier auf Neues mit der Sicherung des Bewährten verbinden muss (Siebert 2005b, 89f). Lehre ist lediglich „ein Angebot“ (Siebert 2006, 160).

Da das Individuum durch (s)eine kognitive Struktur wahrnimmt, können modellhaft zwei unterschiedliche Lerntypen voneinander abgegrenzt werden. Bei ‚inhaltlichem Lernen‘ – Piaget nannte es ‚assimilierendes Lernen‘ – werden innerhalb kognitiver Strukturen lediglich die Inhalte

⁷⁶ Mit absoluter Sicherheit geht das aber nie, eben weil Lernprozesse intern ablaufen. Auch wenn letztere voll bekannt wären, wären sie immer noch so komplex, dass gezielte und determinierte Manipulation unmöglich wäre.

ergänzt, die unter der weiterhin gleichen Struktur angesammelt werden. Clement (2007) übersetzt assimilatives Lernen als ‚Aneignung von Welt in die eigenen kognitiven Strukturen’. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass die Vermehrung oder Verringerung von Wissen anderen Mechanismen folgt als die materieller Güter: Erstens, Wissen ‚mit-zu-teilen’ verringert nicht das eigene Wissen (Simon 2002, 147). Zweitens, kann die Aneignung von mehr Wissen dazu führen, dass ab einem kritischen Punkt auch *Strukturen* der Erfahrungsorganisation einer Veränderung bedürfen (Piaget 1991).

Bei ‚strukturellem Lernen’ – Piaget nannte es ‚akkomodatives Lernen’⁷⁷ - hingegen erweitern sich die Strukturen der Wahrnehmung bzw. internen Verarbeitung; d.h. das Realitätsmodell differenziert sich strukturell aus, was dann unter formalen, nicht inhaltlichen Aspekten zu beschreiben wäre. Clement (2007) spricht hier von ‚Anpassung der kognitiven Strukturen an Welt’. Akkomodation kann als Reaktion des Organismus auf Perturbationen verstanden werden, wobei neue, für ein System relevante, leitende Differenzunterscheidungen entstehen. Neue Konstruktionen müssen dabei auf alten aufbauen, transzendieren dabei aber die „traditionellen Relevanzsysteme und Leitdifferenzen“ (Siebert 2005b, 88, vgl.a. Glasersfeld 1994, 34,37). Der Mensch kann nur durch Widerlegung von vorher ‚Richtigem’ *strukturell* hinzulernen, was in der Regel als schmerzhaft erlebt wird (Oser/Spychiger 2005). Krisen, d.h. wiederholter Verlust von Welt- und Selbstbildern, sind in der postmodernen Persönlichkeitsentwicklung unvermeidbar.

Wenn man mit Maturana (1982a, 1987) allein in der ständigen Veränderung die Möglichkeit für Stabilität lebender Systeme erblickt, dann ist Leben ein erkenntnisgewinnender Prozess. Dann sind ständige Lernprozesse der „entscheidende Wirkstoff für Lebendigkeit“ (G.Schmidt 2004a, 16). Und dann spiegelt akkomodatives Lernen die Idee postmoderner Kreativität wider, Verstörungen durch aktive Lernleistungen musterverändernder zweiter Ordnung zu überwinden und dadurch zu differenzierteren Konstruktionen zu gelangen. Ein solcher Prozess erfordert – individuell wie sozial – i.d.R. einen erhöhten Kommunikationsaufwand (S.J.Schmidt 1992b, 337).

Aussage des Konstruktivismus ist, dass Lernen sowohl Freude bereiten als insb. im akkomodativen Bereich auch als schmerzhaft erlebt werden kann (Oser/ Spychiger 2005). Menschen sind lernfähig und lernwillig, wenngleich nicht so und zu dem Zeitpunkt, wenn andere es wollen, sondern so, „wie sie es selbst für richtig halten“ (Siebert 2005b, 138). Außerdem kann Wissen – zumindest im Sinne seiner unveränderten Sicherung bzw. bewahrenden ‚Haltbarmachung’ – als Lernhemmung angesehen werden, da kognitive Strukturen sich bei unverändertem Wissen nicht ausdifferenzieren können: „Wissen macht dumm oder zumindest lernbehindert“ (Simon 2002, 156). Unter Nützlichkeitskriterien, wie sie für den systemisch-konstruktivistischen

⁷⁷ Bateson (1983) verwendet andere Lernbegriffe. Sein Begriff „Lernen III“ kommt Piagets „akkomodativen Lernen“ allerdings relativ nahe, da Lernen III bes. Gewicht auf systemisches und kontextuelles, selbstgesteuertes, durch Gewohnheiten hervorgerufene Blockaden überwindendes Lernen legt und eine Möglichkeit darstellt, „mit der wachsenden Systemkomplexität umzugehen“ (Huschke-Rhein 1997,48f, Zitat:49).

Ansatz typisch sind, ist Lernen also nicht per se sinnvoll, da Lernen potenziell immer auch die Entwertung bisheriger, teilweise mühsam erworbener Sichtweisen und Verarbeitungsstrukturen bedeutet (G.Schmidt 2004a, 415). Das Subjekt (Schüler, Eltern, Lehrer) entscheidet selber über seine Lernprozesse.

„Lernen“ ist ein Konstrukt und kann nur in Relation zu seinen Ergebnissen und zu den Beobachtern sinnvoll werden. Lernen ist „Ausdruck davon, dass Feedback wahrgenommen und verwertet wird, und zwar so, dass daraus Unterscheide gemacht werden, die als zielführend bewertet werden“ (G.Schmidt 2004a, 411). Lernfortschritt kann von außen nie verlässlich festgestellt werden. Konstruktivistisch betrachtet, muss ein Beobachter zwei unterschiedliche Verhaltensweisen eines Probanden (oder dessen Berichte über dessen Handeln) miteinander vergleichen und daraus Rückschlüsse, genauer: Kausalverknüpfungen, ziehen auf vermutete Gründe für diese Verhaltensveränderung. Solche Vermutungen sind z.B. Veränderungen in den kognitiven Strukturen oder der Entschluss, nunmehr sein Können (nicht) mehr zu *zeigen*. Beobachtbar ist dabei lediglich, „dass die beobachtete Person in zwei aufeinanderfolgenden Situationen unterschiedliche Verhaltensweisen realisiert. Entweder sie verhält sich auf eine Weise, die neu ist, oder sie macht etwas nicht mehr, was sie vorher gemacht hat“ (Simon 2002, 148). Lernen beschreibt keine wahrnehmbaren Phänomene, sondern ist ein „Erklärungsprinzip“, dessen Funktion darin besteht, den Beobachter zu beruhigen (Bateson 1983, 77ff).

Wenn Lernende nicht danach gefragt würden, wie sie ihren Lernprozess selber sehen, dann würden lediglich die Konstrukte und Konzepte des Beobachters darüber entscheiden, ob Lernen stattgefunden hat oder nicht, und, wenn ja, welches (Simon 2002, 149). Für aus systemisch-konstruktivistischer Sicht angemessene Beschreibungen möglicher Lernprozesse ist „die Berücksichtigung dessen, der Lernen im Rahmen eines spezifischen Diskurses beobachtet und beschreibt“, [...] ebenso wichtig wie die Berücksichtigung der spezifischen Veränderungsprozesse aufseiten des beobachteten Systems“ (S.J.Schmidt 2005a, 100). Systemisch-konstruktivistische Forschung muss sich dessen bewusst sein und daraus Konsequenzen für den Forschungsprozess ziehen.

4.5 systemisch-konstruktivistische Forschung

Die systemisch-konstruktivistische Sicht geht davon aus, dass „alltägliches Erkennen wie auch Wissenschaft [...] subjekt- und kontextabhängig“ (Berger 1983, 195) geschehen. Wissenschaft ist aus diesem Blickwinkel „eine Beobachtungsform, welche die Konstruktivität, Eigen-dynamik und Unterschiedlichkeit von Wirklichkeiten erkennt und in der zurückhaltenden und epistemologisch bescheidenen Art des eigenen Tastens berücksichtigt“ (Arnold 2006, 188).

Systemisch-konstruktivistisches Denken findet sich in verschiedenen Forschungsansätzen und wird „zunehmend differenzierter und unübersichtlicher“ (Siebert 2005b, 14). Im Folgenden

soll zunächst eine Übersicht über verschiedene Stränge konstruktivistischer und systemischer Ansätze gegeben werden, insoweit sie für diese Arbeit relevant sind (Kap.4.5.1), anschließend werden Gemeinsamkeiten zwischen ihnen herausgearbeitet, die als Grundlage für diese Forschungsarbeit gelten sollen (Kap.4.5.2), sowie wichtige Unterschiede, die ggf. unterschiedliche, ergänzende Blickwinkel ermöglichen (Kap.4.5.3). Einige Bemerkungen zum Zusammenhang von sozialwissenschaftlichem Wissen und konstruktivistischer Forschung (Kap.4.5.4) und zum systemischen Vorgehen in der Fortbildung (4.5.5) ermöglichen es, Ziele systemisch-konstruktivistischer Forschung zu benennen (Kap.4.5.6). Einigen Besonderheiten systemisch-konstruktivistischer Forschung gelten die drei letzten Unterkapitel: der besonderen (Berücksichtigung der) Stellung des Beobachters (Kap.4.5.7), dem Blick auf die Seminarteilnehmer als Mitforscher (Kap.4.5.8) und den Haltungen und Methoden systemisch-konstruktivistischer Forschung (Kap.4.5.9).

4.5.1 Übersicht über systemisch-konstruktivistische Forschungszweige

Das folgende Schaubild (angelehnt an Mücke 2003,22.; Hug 2004,127; Siebert 2005b,15; Knorr-Cetina 1989) gibt eine Übersicht über Zweige konstruktivistischer Forschung, auf die ich für diese Arbeit zurück gegriffen habe und denen, teilweise vielleicht eher modellhaft, sich bestimmte Autoren zurechnen lassen.

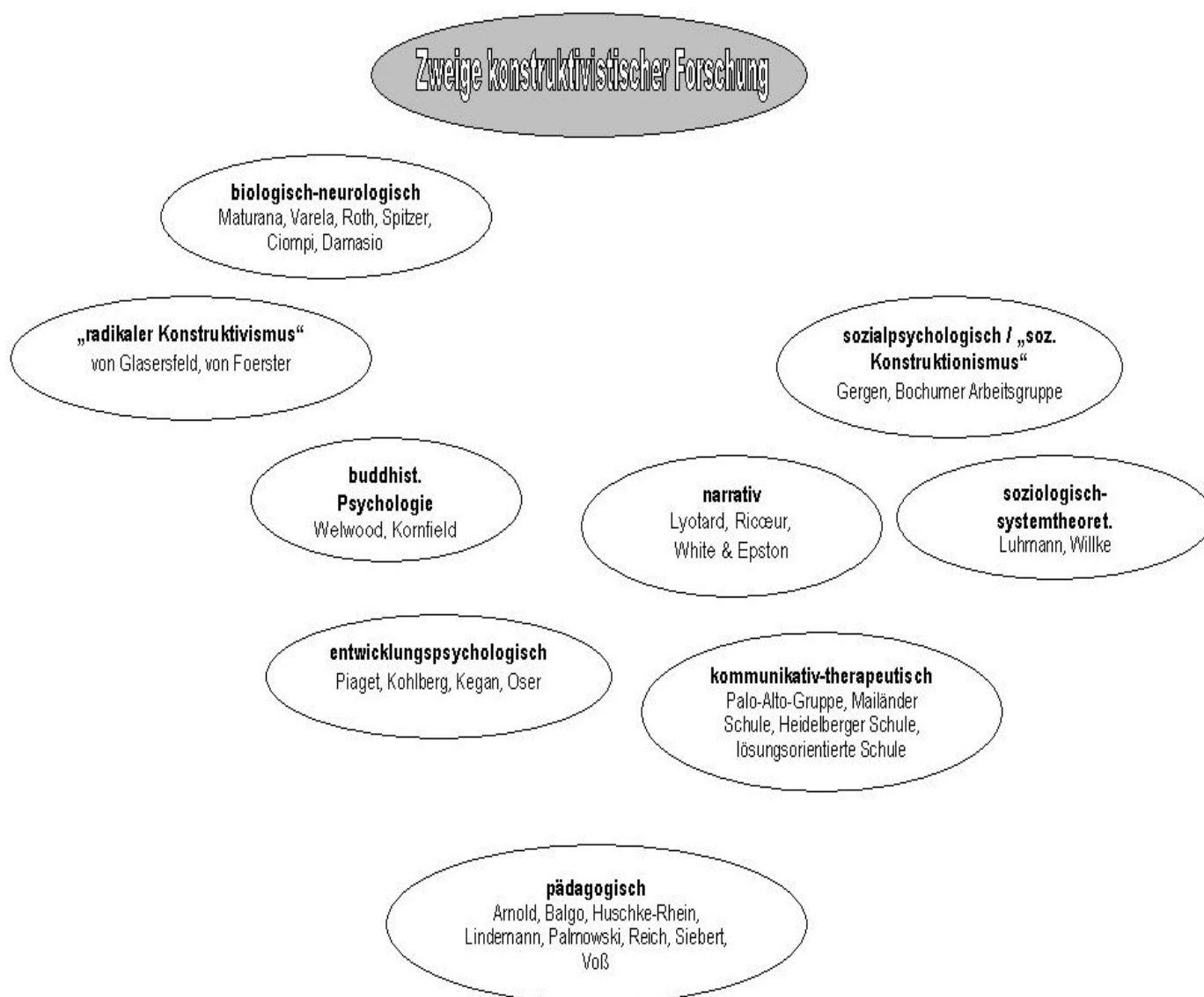


Abb. 4-6: Zweige konstruktivistischer Forschung

Angemerkt sei, dass nicht alle der genannten Autoren systemisch vorgehen. Der narrative Ansatz ist in die systemische Therapie erst durch White und Epston eingeführt worden. Und die genannten Entwicklungspsychologen benennen die Systemtheorie z.T. nicht explizit, gehen aber davon aus, dass kognitive und moralische Vorgänge sich in bestimmten Strukturen stabilisieren.

4.5.2 Gemeinsamkeiten der Ansätze

Als modelltheoretische Grundlegung für die Dissertation sollen nun Gemeinsamkeiten der Ansätze herausgearbeitet werden. Diese Überschneidungen sollen als relevant für diese Forschungsarbeit und die Durchführung der Weiterbildung selbst gelten. Die Benennung erfolgt stichwortartig, da die Begrifflichkeiten vorausgesetzt werden. Etliche Aspekte dieser Grundlagen sind für das Kap.4.5.9 (‚Haltungen und Methoden systemisch-konstruktivistischer Forschung‘) abermals relevant.

Hug benennt explizit zwei kleinste gemeinsame Nenner konstruktivistischer Modelle: erstens, die Annahme der unhintergehbaren Perspektivität jeder Erkenntnis und, zweitens, der Verzicht von Aussagen über die ‚Wirklichkeit an sich‘ (vgl. Hug 2004, 129). Aus der Systemtheorie ergeben sich einige weitere Punkte. Ich möchte die Gemeinsamkeiten weiter fassen und mit wichtigen systemischen Ideen und Begrifflichkeiten verbinden (vgl. Simon/ Clement/ Stierlin 1999).

Zentrale Bausteine des hier verwendeten systemisch-konstruktivistischen Modells als Gemeinsamkeiten der oben genannten Modelle sind die folgenden Aspekte:

- *Konstruiertheit von Welt und Selbst* als grundlegende Epistemologie; Wirklichkeitsvielfalt, Verhandlungsnotwendigkeit im Umgang mit Wirklichkeit(en);
- *Autonomie*: von lebenden Systemen;
- *Selbstorganisation*, operationelle Geschlossenheit, Unmöglichkeit instruktiver Interaktion, Möglichkeit von Perturbation (Verstörung), kontextuelle (An)Passung als Lernleistung;
- *Selbstbezüglichkeit*: menschliches Handeln inkl. Sprache wirkt auf sich selbst zurück;
- *Zirkularität*: als Alternativmodell zu bzw. Erweiterung von rein kausalem Denken;
- *Autopoiese* als selbstreferenzieller Prozess, durch den ein lebendes System sich selbst erhält, beinhaltet die Ideen der
- *Selbstverantwortung*: als Folge von Autonomie und Autopoiese;
- *Kontingenz*: prinzipielle Offenheit menschlicher Lebenserfahrungen (insb. im Umgang mit hochkomplexen, selbstorganisierten Systemen);
- *Kontextrelevanz* wird in Ergänzung und abgrenzender Schwerpunktsetzung gegenüber anderen Therapieformen und Denkansätzen betont: Verhaltensweisen erhalten Bedeutung über den Kontext (Rosenhan 1994, 119);
- *Vorrang des Beziehungsaspekts* gegenüber dem Sachaspekt, ergibt sich auch aus der Kontextrelevanz;
- *Ko-Evolution* ist möglich als langfristige strukturelle Kopplung; Kooperation kann sinnvoll sein, wenn Systeme und ihre Umwelten wechselseitig aufeinander einwirken;
- *Kybernetik 2. Ordnung*: der Beobachter beeinflusst das beobachtete System;
- *Respekt vor Menschen*: schon aufgrund seiner Autonomie;
- *Ankopplung*: gemeinsame Sprache finden als Voraussetzung für Verständigung und auch für Verstörung;
- *Kategorienbildung und Narrationen*: als zentrales Mittel des Aufbaus kognitiver Verarbeitungsstrukturen;
- *Hypothesengeleitetheit*: menschliches Verstehen und Handeln geschieht gemäß der internen Strukturen. Gedächtnis strukturiert Erfahrungen;

- *Zielgerichtetheit*: Menschliches Handeln spiegelt vorhandene kognitive Strukturen und ist zielgerichtet (und in diesem Sinne - bewusst oder unbewusst - strategisch);
- *Nützlichkeit* und *Viabilität*: Konstrukte von Welt und Selbst können sich in Kontexten als nützlich (viabel) für das Überleben (aber nicht als Wahrheit) erweisen;
- *Optionenvielfalt*: die Vermehrung von möglichen Weltsichten und Handlungsoptionen steigert die Chancen der Anpassung an eine sich verändernde Umwelt;
- *Selbstreflexivität*: lebende, menschliche, individuelle und soziale Systeme können sich selbst beobachten;
- *Wissenschaft als Konstrukt*: Wissenschaft als kommunikative und kognitive Muster der Ko-Orientierung.⁷⁸

Aus diesen Grundannahmen werden zu einem späteren Zeitpunkt Grundhaltungen und zentrale methodische Vorgehensweisen für systemisch-konstruktivistische Forschung abgeleitet (Kap. 4.5.9 und 4.10).

Die angeführten gemeinsamen Annahmen dieser Ansätze grenzen sie zugleich ab von anderen gängigen erkenntnistheoretischen Erzählungen. Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht unhaltbar sind die Ideen (Ruf 2005, 36):

- einer vom Beobachter unabhängigen Wirklichkeit und Wahrheit,
- eines starres Entweder-oder-Denkens,
- (starrer) persönlicher Identität,
- gezielter Steuerbarkeit lebender Systeme,
- der Berechenbarkeit von Welt und damit
- der Verlässlichkeit zu wissen, welche Entscheidung (dauerhaft) gut oder schlecht ist,
- von All- und Ohnmacht.

Gegenüber einer eher traditionellen Sichtweise bietet der systemisch-konstruktivistische Ansatz einige wichtige Unterschiede. Insoweit man ihn an ‚Wirklichkeit‘ heranträgt, kann der systemisch-konstruktivistische Ansatz daher auch andere Aspekte betonen oder überhaupt erst ins Blickfeld rücken. Es lässt sich folgende kurze Gegenüberstellung zusammenstellen:

traditionelle Sicht	systemisch-konstruktivistische Sicht
Abbildung	Konstruktion
außenstehender Beobachter	teilnehmender Beobachter
Uni-versum, <i>die</i> Wirklichkeit	Multi-versen, Wirklichkeiten
<i>die</i> Wahrheit, Objektivität	mehrere Wahrheiten, Kontextabhängigkeit, dialogische Intersubjektivität
lineare Kausalität	Wechselwirkungen und Zirkularität
unveränderliche Gesetze	Thesen, Kontextabhängigkeit
linearer Fortschritt	Entwicklung durch Krisen hindurch

⁷⁸ Zum letzten Punkt vgl. Moser 20004, 23f.

Fremdsteuerung	Selbstorganisation
Anpassung i.S.v. Unterordnung	(An)Passung i.S.v. Viabilität; Nützlichkeit
Instruktion (Reiz, Input)	Perturbation (Verstörung, Anregung)

Abb. 4-7: *traditionelle vs. konstruktivistische Sichtweise* (nach: Balgo 1997b, 115; Königswieser/ Hillebrand 2004, 28).

Neben den Unterschieden zwischen den konstruktivistischen Erzählungen einerseits und nicht-konstruktivistisch-traditionellen Ansätzen andererseits können auch Unterschiede innerhalb der systemisch-konstruktivistischen Ansätzen selbst ausgemacht werden.

4.5.3 Unterschiede der Ansätze

Wissenschaftliche Ansätze sind „auch durch Historizität und Kontextabhängigkeit ihres Prozessierens in Geschichten und Diskursen bestimmt“ (S.J.Schmidt 2005b, 89) und unterscheiden sich dementsprechend auch. Der Leser dieser hier vorliegenden Arbeit muss daher berücksichtigen, dass, je nach Spielart, man es auch mit unterschiedlichen systemisch-konstruktivistischen Interpretationskontexten von Selbst und Welt zu tun hat. Die sozialkonstruktivistische Idee, dass Sprache und Begriffe je nach Forschergemeinschaft teilunterschiedlich verwendet werden, gilt auch für die konstruktivistischen Ansätze selber: Begriffe können verstanden werden als „soziale Artefakte, Produkte historisch und kulturell situierter Austauschprozesse zwischen Menschen“ (Gergen zit.n. Flick 2004a, 154). Wissenschaftliche Konstruktionen können als eine Spezialform gesellschaftlicher Kommunikation gelten (Luhmann 1994).

Die in Teilen abweichende Verwendung gleicher Begrifflichkeiten ist aus Sicht konstruktivistischer Forschung kein Manko sondern eine Stärke, da dadurch - auf der Grundlage gleicher oder zumindest ähnlicher zentraler systemisch-konstruktivistischer Ideen - mehr Erzählungen zur Orientierung zur Verfügung stehen als, wenn man sich auf einen systemisch-konstruktivistischen ‚Spezialstrang‘ beschränkte. Die Optionenvielfalt wächst also tendenziell, ohne sich in den ganz zentralen systemisch-konstruktivistischen Grundannahmen in wesentliche Widersprüche zu verfangen. Grundsätzlich will ich auf zwei Stränge besonders hinweisen, die von besonderer Relevanz für die hier vorliegende Arbeit sind. Der Konstruktivismus geht sowohl von operationaler Geschlossenheit aus als auch von energetischer Offenheit. Je nach dem, wo man den Schwerpunkt legt, kann man – wie der *radikale Konstruktivismus* (von Foerster, von Glasersfeld) – eher die Geschlossenheit von Gehirn und Kognition betrachten oder – wie der *soziale Konstruktivismus* (Gergen) – eher die soziale Herstellung von Wirklichkeit durch Sprache betonen.⁷⁹

4.5.4 sozialwissenschaftliches Wissen und konstruktivistische Forschung

Neben dem Gebrauch bestimmter Termini muss systemisch-konstruktivistische Forschung generell das Verhältnis von Wissen und Forschung für sich reflektieren. Grundsätzlich

gilt hierbei das bereits im Kap.4.4 (im Zusammenhang mit einigen basalen Begriffsklärungen) Gesagte. Darüber hinaus sollen hier noch einige Anmerkungen unter dem speziellen Aspekt wissenschaftlicher Forschung gemacht werden.

Sozialkonstruktionistisch betrachtet, gilt sozialwissenschaftliches Wissen als aus Alltagswissen entwickelt und sozial konstruiert. Intersubjektivierete Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Forschung sind als wissenschaftliche Analysen soziale Konstrukte, die sich auf soziale Konstrukte im Alltag beziehen. Sie sind damit Konstrukte zweiten Grades (Flick 2004a, 156). Die hier vorliegende Untersuchung behandelt die Veränderung kognitiver Strukturen, also Lernprozesse, im schulischen Alltagshandeln von Pädagogen.

Solche kognitiven Konstruktionen sind von außen nicht unmittelbar einsehbar; insofern lassen sich Lernprozesse, um die es in dieser Forschungsarbeit geht, von außen nie eindeutig feststellen. Da sich Konstruktionen aber in Sprache, Begrifflichkeiten und Handeln widerspiegeln, sind sie im Rahmen dieser Arbeit untersuchbar über die sprachlichen Mitteilungen der Mitforscher, die sich selbst in ihrem Alltagshandeln reflexiv beobachten. Von ihnen beobachtetes alternatives Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Handeln kann auf dahinterstehende veränderte Wissens- und Verarbeitungsstrukturen eines Organismus⁸⁰ schließen lassen, im gemeinsamen Forschungsprozess vermittelt über den Umweg der sprachlichen Selbstmitteilung. Aussagen bzw. begründete Vermutungen über die Veränderung unsichtbarer kognitiver Strukturen sind über den Umweg ‚Sprache‘ wissenschaftlich möglich. Insofern als die Auswertung kognitiver Veränderungen (im Zusammenhang mit der untersuchten Fortbildung) in gemeinsamen kommunikativen Prozessen (insb. Interviews) verläuft, werden also abermals soziale Konstrukte Ergebnis des Forschungsprozesses sein.

Wissenschaftliche Begriffe und Erklärungen sind, konstruktivistisch betrachtet, „heuristische Fiktionen“, was sie nicht wertlos macht, da ihr Nutzen - im Sinne einer forschenden Adaptationsfähigkeit an unsichere Wirklichkeit – prinzipiell unbeschränkt ist (v. Glasersfeld 1998, 43). Die dabei entstehende Unschärfe bzw. kommunikative Ungewissheit ist, systemisch-konstruktivistisch betrachtet, grundsätzlich nicht zu verhindern und daher im Forschungsprozess sich bewusst zu halten. ‚Verstehen‘ bleibt beschränkt auf den Bau eines provisorischen Modells von dem, was andere Menschen gemeint haben könnten (v. Glasersfeld 1998, 40): „Über die Art und Weise, wie wir im Lernen zu einer bestimmten Veränderung gekommen sind, können wir [...] immer nur ex post, also in Form einer Rekonstruktion, Auskunft geben“ (S.J.Schmidt 2005a, 105).

⁷⁹ Zur Diskussion, dass beide Ansätze die Prämissen des jeweils anderen teilen, vgl. Glasersfeld 2003, 30.

⁸⁰ „Lernen und Leben, erkennen und Handeln, Wahrnehmen und Interpretieren sind untrennbar miteinander verbunden“ (Siebert 2005b, 33).

Der systemisch-konstruktivistische Wissensbegriff bezieht sich also insbesondere auf die Art und Weise, wie Wissen entsteht, d.h. wie Menschen ihre Erfahrungswelt organisieren. Wissenschaftliches Wissen muss daher eine selbstreflexive Qualität besitzen, die für systemisch-konstruktivistisches Arbeiten und Forschen zentral ist und systemisches Forschen in dieser Form gegenüber vielen anderen Ansätzen auszeichnet.⁸¹

Wenn „äußere Realität“ nur über einen (sozialen,) aktiven, kognitiven Herstellungsprozess und nur abhängig von strukturdeterminierter Wahrnehmung und Verarbeitung konstruiert werden kann, kann es nicht Forschungsaufgabe sein, Konstrukte mit einer möglichen ontologischen Wahrheit zu vergleichen (deren Existenz Konstruktivisten durchaus nicht ausschließen, sie schließen nur deren *verlässliche* Feststellbarkeit aus). Vielmehr ist es dann Ziel, im Sinne des ethischen Imperativs von v.Foerster, nachdem die Anzahl von Handlungsmöglichkeiten zu erhöhen sind, zu einer Vermehrung möglicher Erzählungen zu gelangen.

Ein besonderes Ziel dieser hier vorliegenden Untersuchung ist es, kognitive Veränderungen zu untersuchen, also Unterschiede von Konstruktionen zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten (letztlich über Textproduktion) zu beschreiben und zu erklären und bewerten. Es gilt also, Vorstellungen von Pädagogen zu einem Zeitpunkt vor und zu einem Zeitpunkt nach der Fortbildung zu differenzieren und auf handlungsrelevante Unterschiede hin zu befragen. Da dies zugleich bedeutet, unterschiedliche Vorstellungen *miteinander* zu vergleichen (Flück 2004a, 153), müssen Bewertungs- und Vergleichskriterien benannt werden. Dies geschieht v.a. in den Kapiteln 4.8.2 und 18 bis 24.

Das zu erreichende sozialwissenschaftliche Wissen wird in dieser Dissertation in systemisch-konstruktivistischer Sichtweise und Sprache erfasst und dargestellt. Die gleiche Erzählungsform (nämlich: systemisch-konstruktivistisch) gilt aus Gründen der inneren Konsistenz und Glaubwürdigkeit nicht nur für die hier angewandte Forschung und den Fortbildungsinhalt sondern auch für die Fortbildungsform.

4.5.5 systemisches Vorgehen auch in der Fortbildung

enn das Verhältnis der drei Größen: Fortbildungsinhalt, Fortbildungsform und Forschung konsistent gehalten werden soll⁸², unterliegt die Durchführung der (hier untersuchten) Fortbildungsreihe selbst systemisch-konstruktivistischen Prämissen und Vorgehensweisen. In diesem

⁸¹ Siebert (2005, 125) geht sogar soweit zu behaupten, dass „die Art und Weise, wie Bildungswirklichkeit beobachtet [wird...], interessanter [ist] als die angeblichen Resultate“.

⁸² Wie in Abb. 3-1 auf Seite 43 zu sehen, sollen Konstrukte vor und nach einer systemisch-konstruktivistisch ausgerichteten Weiterbildung (auf Veränderungen hin) untersucht werden. Eine Folgerung, die aus der systemisch-konstruktivistischen Ausrichtung der *Inhalte* der Weiterbildung zu ziehen ist, ist es dann, den Forschungsprozess selbst unter eben diesem systemisch-konstruktivistischen Blickwinkel zu vollziehen und damit stringent zu bleiben. Dasselbe gilt für die Gestaltung der Fortbildung selber. Wie weiter unten (Kap.13.2) ausführlich dargestellt, betrifft dies neben inhaltlichen auch *formale* Aspekte der Fortbildung, insb. die Beziehungsgestaltung zwischen Fortbildungsleiter und Teilnehmern.

Kapitel geht es um den systemisch-konstruktivistischen Charakter (bzw. Form) der Fortbildung und erste, sich daraus ergebende Implikationen und Sichtweisen für Forschung und Fortbildung.⁸³

Eine zentrale Folgerung und Forderung in diesem Zusammenhang ist, dass der Seminarleiter selber in der Fortbildung die Schritte der Ankopplung, der Verstörung und des Angebots für Neukonstruktionen unter Wahrung von Neutralität gehen muss.⁸⁴ Er kann dabei bestimmte Veränderungen (der Seminarteilnehmer) nicht gezielt erreichen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass nur ein konkretes Probehandeln der Seminarteilnehmer in ihren beruflichen Alltagssituationen, das Aspekte der Fortbildung aufnimmt, zur Entstehung neuer bzw. ausdifferenzierterer Konstrukte bei den Teilnehmern führen kann. Damit wird das Probehandeln unter Alltagsbedingungen, sozusagen im professionellen Heimatsystem, wichtiger als die Kommunikation in den Seminaren selbst (Schmidt 2004a). Die Seminare können mit Retzer allerdings als wichtiges Übergangsritual gesehen werden.

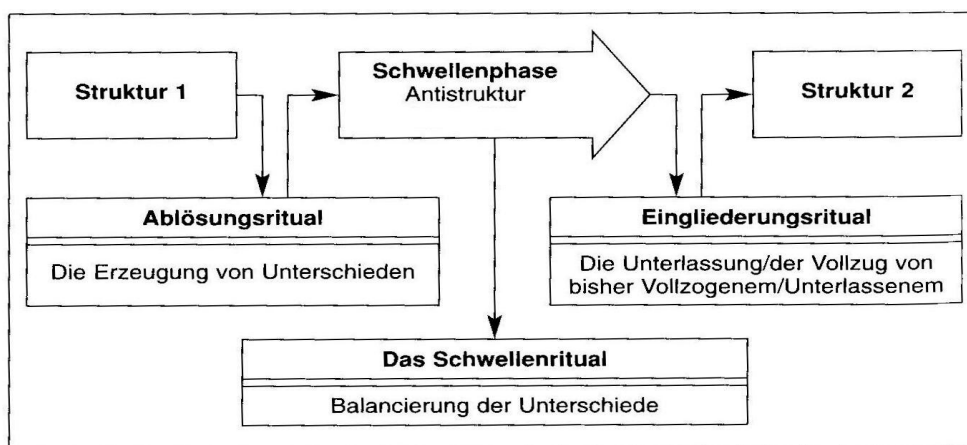


Abb. 4-8: systemisch-konstruktivistische Fortbildung als Übergangsritual (Retzer 2004b, 54)⁸⁵

Aus einem solchen Schema lassen sich folgende Fragestellungen ableiten und bestimmten Phasen von Lernprozessen in Fortbildung zuordnen (Clement 2007):

1. Analyse der Struktur 1: Welche Muster sind vorhanden? Welche davon sind eher weniger nützlich?
2. Ablösung aus alten Mustern: Wovon könnte ich mich verabschieden?
3. Übergang: Welche Suchbewegungen sind vermutlich nützlich?

⁸³ Das Thema wird in Kap.13.2 wieder aufgenommen und, auf formale Aspekte des Curriculums bezogen, fortgeführt.

⁸⁴ Vgl. Simon u.a. 1999, 236f.; Retzer (2004a, 102-112) unterscheidet inzwischen sogar 5 Arten von Neutralität.

⁸⁵ Retzer bezieht dieses Schaubild auf Therapie. Es ist meiner Meinung nach für Fortbildungsprozesse ebenso verwendbar. Und ebenso wie Therapie kann auch Fortbildung als (gemeinsames) Ritual verstanden werden. (Der Begriff der Liminalität wurde von dem Ethnologen Victor Turner geprägt und beschreibt den Schwellenzustand, in dem sich Individuen oder Gruppen befinden, nachdem sie sich rituell von der herrschenden Sozialordnung gelöst haben, vgl. wikipedia.)

4. Anschluss an neue Muster: Welches neue Verhalten sollte vollzogen, welches alte beendet werden?
5. Struktur 2: Wie sieht die Lösung, wie sehen die neuen Muster aus?

Die Zuordnung dieser Fragen zu den Phasen eines Fortbildungsprozesses kann noch einmal in einem Schaubild visualisiert werden:



Abb. 4-9: Fragestellungen zu den Fortbildungsphasen (Clement 2007a)

Die hier beschriebenen Fortbildungsphasen sind individuell und thematisch unterschiedlich. Die Fragen können sich den Forschern zu jeder (und untereinander verglichen: unterschiedlichen) Zeit stellen und erörtert werden. Deutlich wird an diesem Schema auch, dass Lernen „als die Ordnung von Ordnungsveränderungen konzipiert“ (S.J.Schmidt 2005a, 101) und untersucht werden kann. Die Erstellung von Thesen (Kap.14) und die Auswertung der untersuchten Fortbildungsveranstaltung (ab Kap.18) beziehen sich generell auf alle diese fünf Fragen, finden ihren Schwerpunkt allerdings in der vierten und fünften Frage.

Von den Zielen der Fortbildung sind die Ziele der begleitenden systemisch-konstruktivistischen Forschung zu unterscheiden.

4.5.6 Ziele systemisch-konstruktivistischer Forschung

Als generelles Ziel systemisch-konstruktivistischer Forschung bereits genannt⁸⁶ wurde die Ausdifferenzierung bzw. die Vermehrung von Erzählungen und Handlungsmöglichkeiten, da Wirklichkeit „über die (verschiedenen) Perspektiven auf Phänomene zugänglich“ wird (Flick 2005, 323, in Anlehnung an Hammersley 1992, 52). Bedeutsam ist hierbei allerdings nicht die bloße Vermehrung möglicher Erzählungen, sondern die Fähigkeit, diese sinnvoll einordnen und bezüglich ihrer Prämissen unterscheiden zu können. Die Multiplizierung von Perspektiven muss einhergehen „mit dem Bewusstsein kontextueller Systemrahmungen“ im Sinne einer „bewussten Verfügung über den Zusammenhang der Kontexte, in denen die [jeweiligen] Themen erscheinen“ (Huschke-Rhein 1997, 50).

Ein Forschungsprozess muss mithin Forschungsgegenstände komplex beschreiben und kontextuell erklären (Moser 2004b, 19). Ziel systemisch-konstruktivistischer Forschung ist aufgrund ihrer epistemologischen Setzungen nicht mehr die Allgemeingültigkeit von Ergebnissen, vielmehr geht es um „vorsichtige und vorläufige Hypothesen zum Forschungsthema“. Solche

Thesen und auch Theorien können, konstruktivistisch betrachtet, allenfalls Plausibilität beanspruchen (Huschke-Rhein 1998b, 18) und „haben nur insofern Bedeutung als sie fiktive Brücken zu praktischen Resultaten schlagen“ (Watzlawick 1992a, 135).

Um Lernerfolge und damit kognitive Unterschiede feststellen zu können, müssen für die hiesige Untersuchung Konstrukte zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten verglichen werden können, was ihre Beobachtung (oder zumindest kommunikative Vermittlung) voraussetzt. Dies stellt eine besondere Herausforderung für systemisch-konstruktivistisches Forschen dar, bietet aber auch die für den systemisch-konstruktivistischen Ansatz (späterer Ausformung) typische Chance dar, den Beobachter in die Beobachtung ‚mit hinein zu nehmen‘.

4.5.7 Beobachtung und Kybernetik zweiter Ordnung

In sozial(wissenschaftlich)en Beobachtungs- und Kommunikationszusammenhängen kann Lernen nicht direkt beobachtet werden (Kap. 4.4.3 und 0) sondern immer nur „Etwas als Beobachtung“ (S.J.Schmidt 2005a, 103). Mit der Prämisse, dass ein beobachtender Organismus selbst Teil seiner Beobachtungswelt ist (v.Foerster 1992,43; Heisenberg 1986,26f), mit der ‚Einführung des Beobachters in die Beobachtung‘ im Zusammenhang mit der Kybernetik zweiter Ordnung (v.Foerster 1985, Keeney 1983), wurde modellhaft anerkannt, dass der Beobachter das Forschungsgeschehen unvermeidbar mit beeinflusst. Konstruktivistisch betrachtet, ist das System der Beobachtung ein Kommunikationssystem, dessen Aktivitäten von jedem Teilnehmer interdependent beeinflusst werden. Sprache ist damit zentrales Instrument von Beobachtung (Balgo 2003, 90).

Das beginnt bereits mit der Selektion von Wahrnehmung, mit dem Richten von Aufmerksamkeit (G.Schmidt 2004a,b), die von Gedächtnisstrukturen, Interessen und Bedarf bestimmt ist. Bedarf wird hier durch den Handlungszusammenhang bestimmt, in dem ein Beobachter sich gerade befindet mit dem Ziel, zu erfolgreichem Handeln befähigt zu bleiben oder zu werden (Glaserfeld 1992, 22). Beobachtung ist einerseits individuelle Handlung und zeichnet sich durch Singularität, Widersprüchlichkeit und Diskontinuität aus (Reich 1998b, Bd.1, 19). Andererseits hängt das, was man sehen kann, auch von der jeweiligen Position in einem System ab (Cecchin et al. 2005, 87).

Mit der Prämisse der individuellen Selektion von Wahrnehmung besitzt bereits Beobachtung Interventionscharakter: „Es gibt keine relevanten Forschungsstrategien im Bereich der Humanwissenschaften, die nicht den Charakter von Interventionen in soziale Systeme haben. In je-

⁸⁶ Zur Zielsetzung systemisch-konstruktivistischer Forschung wurde bereits einiges in der Einführung ins vierte Kapitel gesagt und der Zielsetzung der hiesigen Untersuchung wurde bereits das 3.Kapitel gewidmet. Deshalb halte ich mich hier kurz.

der sozialwissenschaftlichen Vorgehensweise bleibt der das Untersuchungsergebnis im Sinne der ‚Unschärferelation‘ beeinträchtigende Einfluß des Beobachters spürbar“ (Simon 1999b, 286).⁸⁷

Zugespißt formuliert, heißt das, dass ‚Manipulation‘ – verstanden als ‚prinzipiell von einem außenstehenden Beobachter beobachtbare Einwirkung auf andere‘ – nicht vermieden werden kann, da sie konstitutiver Teil von Kommunikation ist (Schumacher 2002). Der bewusste oder unbewusste Versuch, Wirkung auf andere oder bei anderen zu erzielen, ist auch schon im Vier-Ohren-Modell Schulz von Thuns in der Appell-Funktion automatisch Teil jeder Kommunikation (Schulz von Thun 1981, 29). Hiervon ließe sich ein Manipulationsbegriff abgrenzen, der als gezielter Versuch bewusster Fremdbestimmung unternommen wird. Hierbei ließe sich dann abermals unterscheiden zwischen einer Außen- (Rückschluss eines externen Beobachters) und Innenperspektive (Absicht des Handelnden).

Systembeobachtung ermöglicht eine modellhafte Rekonstruktion von Konstrukten und ihren komplexen Zusammenhängen, wobei Beobachtungen zweiter Ordnung es erlauben, „Reflexivität in den Forschungszusammenhang rückzuvermitteln“ (Moser 2004b, 17; Zitat S.23). Damit hat die moderne wissenschaftliche Forschung allmählich die Chance, wegzukommen von der Annahme einer statischen und beobachterunabhängigen Existenz beobachteter Phänomene („Logik der Identifikation“) und hinzugelangen zur Annahme, dass Phänomene nur beobachtet werden können, wenn sie von ihrem Beobachter unterschieden werden („Logik der Differenz“), so Pfeffer (2004, 72f), was übrigens wiederum eine Beobachtung auf einer höheren Ebene voraussetzt.⁸⁸

Konstruktivistisch gesehen, schließen sich verschiedene Beobachtungsstrategien und -perspektiven nicht aus, sie begründen auch nicht eine substanzielle Verschiedenheit von Forschungsgegenständen (Moser 2004b, 23). Vielmehr wird es bedeutsam, vielfältige Erzählungen erzielen, ggf. bewerten und nutzen zu können. Aufgrund der Selbstbezüglichkeit von Beobachtung „ist es wichtig, verschiedene Beziehungen zum beobachteten Phänomen und damit verschiedene Formen der Selbstbezüglichkeit unterscheiden zu können“ (Pfeffer 2004, 77). Das hat Implikationen für die Methodologie von Forschung (Kap.4.10). „Weiterbildungsforschung wird damit zur systematischen Beobachtung [...] pädagogischer Selbstbeschreibungen in unterschiedlichen Kontexten“ (Schäffter 1997, 35).

Der Forscher muss sich im übrigen bewusst sein, dass wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung nicht nur durch den Beobachter (mit)bestimmt wird, sondern darüber hinaus auch durch den Beobachtungskontext, den Beobachtungs-’Gegenstand‘ sowie durch die verwendete Sprache. D.h. auch, dass eine sprach- und kategorienunabhängige Beobachtung von Wirklichkeit

⁸⁷ Watzlawick (1995, 49) weist darauf hin, dass nicht nur der Beobachter auf das Beobachtete einwirkt, sondern auch umgekehrt das Beobachtete auf den Beobachter. Das ermöglicht z.B. im hiesigen Fall dem Seminarleiter, selber hinzuzulernen.

⁸⁸ Der Prozess des Beobachtens teilt sich in diesem Modell ein in Beschreibungen, Erklärungen und Bewertungen.

nicht möglich ist (Berger 1993, 201,204). All dies sowie daraus entstehende Ungewiss- und Unsicherheiten hat der Forscher im Sinne einer Beobachtung II. Ordnung mitzubedenken. In diesem Sinne schließt Beobachtung II. Ordnung „Urteilsvorsicht und Anerkennung anderer ein“ (Siebert 2005b, 77). Die Anerkennung anderer führt zum logischen Schluss, dass ich als Seminarleiter für einen erfolgreichen und gültigen Forschungsprozess auf die Kooperation mit den Seminarteilnehmern angewiesen bin, wie das folgende Kapitel aufzeigt.

4.5.8 gemeinsamer Forschungsprozess

Eine konstruktivistische wie auch eine postmoderne Pädagogik muss reflexiv sein, eigene Ziele und Mittel immer wieder reflektieren, muss sich als eine auf Erweiterung des Möglichkeitsraums angelegte Reflexionstheorie pädagogischen Handelns erweisen. Pädagogik als fortlaufender, diskursiver, nie abgeschlossener, wissenschaftlicher Prozess benötigt aus systemisch-konstruktivistischer Sicht nicht nur außenstehende Fachleute sondern auch unmittelbar involvierte Akteure (Lindemann 2006, 21f).

Die Praxis der bisherigen Bildungsforschung geht überwiegend von einem hierarchischen Modell aus, in dem wissenschaftliche Forscher Wahrheiten entdecken, die über Verwalter und Bürokrationen schließlich an die Lehrer (weiter)gereicht werden. Bedeutungsgebung läuft hier monologisch ab, wobei dem Empfänger des Monologs eine eigene Stimme versagt wird. Konstruktivistisch betrachtet, erfordert Forschung hingegen ein dialogisches, heterarchisches Vorgehen mit den betroffenen Mitkonstruktoren von Wirklichkeit (Gergen 2003, 69,71f), die „als Subjekte anerkannt werden, deren Erfahrungen und Wissen relevant und nicht minderwertig ist“ (Scherr 2002, 40). Lehrerbildung muss als eine „Lernkultur in Anerkennungsverhältnissen“ entfaltet werden (Völkel/ Völkel 2005, 237).

Wie bereits angeführt, sind die Konstrukte der Seminarteilnehmer für den Forscher, der den Forschungsprozess organisiert, nicht direkt einzusehen, sie müssen (in diesem Fall von den Seminarteilnehmern) kommuniziert werden, wobei sie (z.B. als Schriftbild oder Schallwellen) vom Empfänger (hier mir als dem ‚Hauptforscher‘) unvermeidlich obendrein interpretiert werden müssen. Es handelt sich dann bei Forschung um einen Prozess der „Ko-Kreation sozialer Wirklichkeiten“ (Deissler 1988, 345), bei dem alle Beteiligten sich aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit und der Begegnung mit neuen Ideen zunächst ihrer eigenen ‚Vor-Urteile‘ bewusst werden können (Cecchin et al. 2005, 80), bevor diese ggf. transformiert werden.

Konstrukte sind dabei immer nur indirekt beobachtbar

- als Verhalten, d.h. als Handeln eines Fortbildungsteilnehmers aus den Augen eines externen Beobachters, wobei die Interviewsituation selbst eine Situation erzählten Lebens⁸⁹ ist, und

⁸⁹ Vgl. Abb. 4-11

- als zielgerichtetes Handeln, das aus der Innenperspektive der Selbstbeobachtung beschreibbar ist. Eine solche sprachliche Beschreibung wäre dann wieder ‚Verhalten‘ für den außenstehenden Beobachter (Simon 2002, 150).

Das hat wichtige Folgen für die Position desjenigen, der den Forschungsprozess organisiert. Er besitzt keine wirklichkeitsinterpretatorische Vorrangstellung, da nicht festzustellen ist, ob seine Konstrukte und Interpretationen oder die der befragten (anderen) ‚Seminar-Teilnehmer‘ näher an einer möglichen ‚wirklichen Wirklichkeit‘ liegen. Als Seminarteilnehmer, die Verstärkungs- und Anregungsmöglichkeiten erhalten, werden schulische Pädagogen zu Forschern, die im reflektierten (Eigen-)Experiment im schulischen alltäglichen Umgang mit Kollegen, Eltern und vor allem den Schülern Schule und Wissen neu erfinden (v.Foerster 1997, 14). Daher verwende ich für die Teilnehmer der Fortbildungsreihe auch die Begriffe ‚Mitforscher‘ bzw. ‚Untersuchungspartner‘ (Steinke 1999, 127) und die Begriffe ‚Hauptforscher‘ oder ‚Forschungsleiter‘ für mich selber als Seminarleiter. Dabei bezieht sich der Wortteil „haupt“ nicht auf eine etwaige Interpretationshoheit sondern, erstens, auf die Hauptlast der Organisation und Auswertung des Forschungsvorhabens und, zweitens, auf die Notwendigkeit einer Beobachtung 2. Ordnung. D.h. der Hauptforscher beobachtet, „wie die Beteiligten sich selbst, das Thema, die Umwelt beobachten“ und Sinn konstruieren (Siebert 2005b, 132; Hvg.i.Org.). Eingebunden in ihre jeweiligen sozialen Kontexte, bleiben die Seminarteilnehmer und Mitforscher Subjekte ihrer Reflexions- und Lernprozesse, Gestalter ihrer Beziehungen und Verantwortungsträger ihrer Entscheidungen (Voß 2000b, 33). Ein solches Vorgehen kann als subjektorientierte Bildungs- und Wissenschaftspartnerschaft (Völkel/ Völkel 2005, 241) bezeichnet werden.

Steuerungsfunktionen des Hauptforschers können aus systemisch-konstruktivistischer Sicht immer nur indirekt über Eingriffe in den Systemkontext erfolgen, müssen die Selbststeuerungsmöglichkeiten der Mitforscher berücksichtigen und sich daher am „Prinzip der ‚geringfügigen Steuerimpulse‘“ orientieren (Huschke-Rhein 1998b, 17). ‚Mehrzieligkeit‘ im Forschungsteam ist nicht nur zulässig, sondern erwünscht. Beobachtungsgegenstand und Selbstbeschreibungen (von Haupt- und Mitforschern) bleiben dabei kontingent und kommunikativ vermittelt. Diese Sichtweise erlaubt es, explizit nach individuellen Beobachtungen zu fragen, und legt es zudem nahe, verschiedene Beobachter zum gleichen Thema zu befragen mit dem Ziel, Differenzen von Beobachterperspektiven als Informationsquelle zu nutzen (Pfeffer 2004, 70f).

Haben die Teilnehmer den Status von Mitforschern, impliziert das auch, dass sie während der Seminarreihe Schwerpunktsetzungen (mit-)bestimmen und Inhalts- und Verfahrensvorschläge machen können, die mit der Gruppe – ggf. unter Moderation des Seminarleiters - zu diskutieren sind. So können die Seminarteilnehmer die Forschungsrichtung mit festlegen und dadurch ihre Selbstbestimmtheit in hohem Maße wahren (Gergen 2002, 127). Dass der Hauptforscher damit

als ein „relationales Ich“⁹⁰ im Forschungsprozess angesehen werden muss, ist kein Widerspruch dazu, dass der Hauptforscher und Seminarleiter über Haltungen, Verfahrensvorschläge und Moderation den Kontext (mit)steuert (Pfeffer 2004, 87).

Dass Lehrer als „Subjekte der Forschung“ (Altrichter u.a. 2003, 646) in Entwicklungsprojekten aktiv beteiligt sind, ist als solches nichts Neues (Stenhouse 1975.; Schön 1983). Altrichter u.a. sehen schulbezogene Forschung, die von *schulexternen* Beamten und Wissenschaftlern getragen wird, demgegenüber als deutlich benachteiligt (Altrichter u.a. 2003, 640). Bei den von ihnen herangezogenen Studien handelt es sich zumeist um Projekte, die sich auf den Unterricht beschränken. Erst mit der Ausweitung des Beratungsbedarfs an Schulen in den angehenden postmodernen Gesellschaften erweitert sich nicht nur der Forscherkreis sondern auch der Forschungsbereich (Jäpelt 2004a). Dabei sollen vordefinierte Konzepte von den Mitforschern nicht einengend erlebt werden, erstere sind vielmehr „selbst im Prozess des Umsetzens ein Gegenstand der Forschung“ (Altrichter u.a. 2003, 641).

Nach Altrichter besitzen Pädagogen, die selber an Schule tätig sind, nicht nur ein durch die akademische Disziplin und die Ausbildung erworbenes „spezielles Wissen“, wie dies typisch für Professionen (Kap.8.3) ist. Darüber hinaus besitzen sie ein durch reflektierte Erfahrungen erworbenes, konkretes „lokales“ Wissen. Prinzipiell können beide Wissensarten in einem gemeinsamen Forschungsprozess verändert und ausdifferenziert werden. Die Mitforscher professionalisieren sich also – gemäß dem postmodernen Postulat lebenslangen Lernens – weiter und werden durch „die Fähigkeit zur ‚Forschung im Kontext der Praxis‘“ erfolgreiche(re) Praktiker.⁹¹ Gerade die Praktiker können über die Praxisrelevanz von Theorie(anteile)n stimmiger urteilen als Im-Praxisfeld-nicht-Involvierte: „Die Entscheidung, was in einer Praxissituation an Modellen ‚passt‘, kann [...] sinnvoll nur in der Praxis selbst gefällt werden“ (Lindemann 2001, 63). Pädagogische Praxis und Forschung greifen aus konstruktivistischer Sicht notwendig ineinander (Cecchin et al. 2005, 103).

Die Seminarteilnehmer können und sollen in konstruktivistischer Sicht und Terminologie daher ausdrücklich als ‚Mitforscher‘ (Jäpelt 2004) betrachtet und bezeichnet werden. Angesichts der Notwendigkeit eines durch den Hauptforscher zu erstellenden Curriculums oder curricularen Rahmens sowie der Tatsache, dass die Hauptlast der Durchführung und Auswertung des Forschungsprozesses häufig von einem Hauptforscher zu tragen ist, lässt sich in der Literatur auch der Gedanke von aktiven Forschungssubjekten als Resonanzgruppe finden (Atrichter u.a. 2003,

⁹⁰ „An I writing or telling research must always be understood as a participant in a conversation, and hence is a relational I“ (Steier 1991, 17)

⁹¹ Vgl. Altrichter u.a. 2003, 642. Schon 1975 (S.144) schrieb Stenhouse: „The outstanding characteristics of the extended professional is a capacity for autonomous professional self-deelopment through systematic self-study, through the study of work of other teachers and through the testing of ideas by classroom research procedures.“ Dieses Zitat ist aus meiner Sicht dahingehend zu ergänzen, dass die aktive Mit-Forschung als Erprobung neuer

646). Insofern ließe sich eine prinzipielle Gleichwertigkeit von Konstrukten unterscheiden von einer Ungleichheit in der Organisation des Forschungsprozesses und einer Nicht-Gleichberechtigung bei der Erstellung auswertender Texte von auswertenden Texten im Sinne der Auswertung der Interviews mit den Mitforschern (ab Kap.18). Aufgrund der prinzipiellen konstruktivistischen Gleichwertigkeit kann aber behauptet werden, dass „die in der traditionellen Forschung getrennten Rollen von ForscherInnen und PraktikerInnen zusammengeführt werden“ (Atrichter u.a. 2003, 647). Eine Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven wird ausdrücklich begrüßt, da Forschung als sozialer und kommunikativer Prozess - insb. bei der Datenerhebung im Interview (Lamnek 2002, 167) - derart gestaltet wird, dass Lernprozesse für alle Seiten möglich werden (Ackermann 2002, 48).

Die hier betriebene Forschung bezieht sich - in ihrem Ineinandergreifen mit dem Fortbildungsprozess – auf einen Lernprozess auf Ebene der Teilnehmer, definiert als Unterschied zwischen (textlich belegten Vermutungen über) Konstruktzustände(n) zu zwei Zeitpunkten. Vorausgesetzt wird dabei, dass die Seminarteilnehmer als aktive Mitforscher ein Interesse mitbringen, mit den Schülern, den Eltern, den Kollegen, der Organisation usw. eine für die verschiedenen Beteiligten befriedigende Weiterentwicklung der Praxis zu erreichen. Ebenso vorausgesetzt wird die Bereitschaft, Kreislaufprozesse der Abgleichung von eigener Praxis, Verstörungen und Anregungen zu durchlaufen.

Damit kann der Forschungsprozess weiter schematisch entfaltet werden:

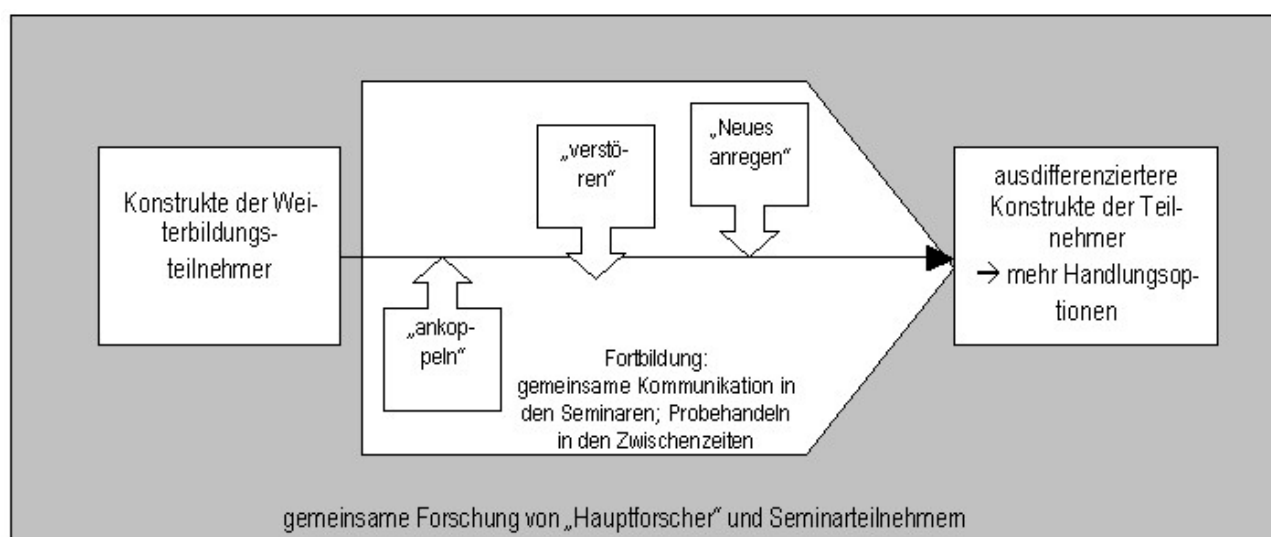


Abb. 4-10: Forschungsprozess – (erweiterte) Darstellung 2

Anregungen zwischen den Seminareinheiten im schulischen Kontext – gerade unter Aspekten von Beratungs- und Organisationsentwicklungsprozessen - sich keineswegs mehr auf den Klassenraum beschränkt.

Die Retrospektive der Mitforschenden in den Interviews nach Beendigung der Fortbildungsreihe, Erinnerungsbereitschaft und –vermögen (Schachtner 1993, 292), sind hierbei konstruktivistische Erscheinungen.

4.5.9 Haltungen und Methoden systemisch-konstruktivistischer Forschung

Aus dem Postulat, Seminarreihe und Forschungsarbeit unter dem systemisch-konstruktivistischen Blickwinkel durchzuführen, ergibt sich für den Hauptforscher die Notwendigkeit, typisch systemische Grundhaltungen und Methoden für die Seminarreihe und die Forschungsarbeit umzusetzen. Mit Pfeffer lässt sich ‚Haltung‘ hierbei als derjenige Teil der Vorannahmen, Werte und Überzeugungen des Seminarleiters und späteren Interviewers definieren, der aus seiner Sicht in den genannten kommunikativen Situationen nicht zur Disposition stehen soll (Pfeffer 2004, 87).

Folgende grundlegende systemische zentrale Haltungen und wesentliche Methoden erscheinen wichtig für systemisch-konstruktivistische Forschung:

- *Selbstreflexivität*: Der Hauptforscher muss sich bewusst halten, dass Beobachtung, Seminarleitung und Interviewführung Interventionen sind, mit denen er wachsam umgehen muss.
- *Selbstverantwortung*: Der Forscher trägt Verantwortung für seine Handlungen und Deutungen sowie für die Rahmengestaltung während der Forschungs-, Fortbildungs- und Interviewprozesse. Er anerkennt respektvoll Autonomie und Selbstverantwortung der Seminarteilnehmer bzw. Mitforscher.
- *Respekt vor den Mitforschern*: in ihrer Autonomie bringen diese ihre eigenen Ideen ein.
- *Relativität von Sprache*: Der Forscher muss sich im Klaren sein, dass Wissenschaft Begriffe erfordert und benutzt, „die man nicht finden, beobachten [...kann], die jeder für sich selbst bilden muß“ (v. Glasersfeld 1998, 41, vgl.a. ders. 2003, 22f) und die Wirklichkeit mitformen.
- *Ankopplung bzw. Joining*: Der Hauptforscher muss eine mit den Teilnehmern gemeinsame Sprache finden als Voraussetzung für eine tragfähige Beziehung sowie für fruchtbare Verstärkung und Anregung.
- *Kundenorientierung*: Der Forscher anerkennt die Selbstorganisiertheit der Mitforschenden, unterstellt ihnen mit ihrer Anmeldung Interesse für das Thema und ist in Seminar- und Interviewgestaltung auf ihre Expertise und Rückmeldungen angewiesen. Die Teilnehmer sind primär Kunden der *Fortbildung*, da letzte aber auf beobachtbare Veränderung abzielt, können die Mitforscher auch als ‚Mit-Arbeiter‘ an der Gestaltung des *Forschungsprojektes* gesehen werden. Die Mitforscher als Experten für ihren Alltag entscheiden jeweils für sich, welche Konstrukte von Welt und Selbst sie in welchen Kontexten als nützlich(er) bzw. viabel(er) erleben.

- *Neugier*: Die Respektlosigkeit der Forscher bezieht sich auch auf eigene Ideen. Thesen müssen veränderbar sein. Auch sollte der Hauptforscher (nach)fragen, statt nur zu glauben, er verstünde.
- *Neutralität*: Der Hauptforscher verhält sich insofern neutral, als er die Beantwortung der Frage nach der Relevanz von Themen, Anregungen und insb. Veränderung bei den Seminarteilnehmern belässt. Die Erzählung des Seminarleiters ist nur eine neben anderen möglichen.
- *Außen- und Metaperspektive*: Der Hauptforscher muss *gleichzeitig* (bzw. permanent wechselnd) eine Innen- und Außenperspektive einnehmen und immer wieder mit seiner Aufmerksamkeit ‚meta gehen‘.
- *Transparenz*: Das Vorgehen des Hauptforschers ist - wie die jedes anderen Menschen - ideen- und hypothesengesteuert (Pfeffer 2004, 89). Seine Annahmen und Thesen muss er aufzeigen: die Annahmen bereits im Seminar, die wissenschaftlichen Thesen in der schriftlichen Arbeit. Er arbeitet zielgerichtet auf die Fragestellung der Forschungsuntersuchung hin, die den Teilnehmern bzw. Mitforschern bekannt ist. Da systemisches Vorgehen auch eine besondere Chance auf Interdisziplinarität, also systemübergreifende Diskurse, ermöglicht, sehe ich die Verwendung einer verständlichen Sprache als eine grundlegende und kooperative Haltung.⁹²
- *Metakommunikation*: Der Hauptforscher muss wiederholt Prozess-, Auftrags- und Beziehungsklärung betreiben und sein Vorgehen erläutern, um bei den Mitforschern Plausibilität, Nachvollziehbarkeit und Zustimmung seinem Vorgehen gegenüber zu erreichen (Schmidt 2004a,b).
- *Suche nach Optionenvielfalt*: die Forscher suchen im Ideenabgleich ihre Handlungsmöglichkeiten zu vermehren.

Systemisch-konstruktivistische Forschung dieser Art kann als eine Gesprächsform verstanden werden, die zu sozialen Konstruktionen einlädt und diversen „Versionen von Welt Gehör [...] verschaffen“ will (Leriche 2005, 74).

4.6 Forschungsgegenstand

Forschungsgegenstand dieser Dissertation sind Konstrukte von Pädagogen. Eine mögliche Veränderung von Konstrukten findet im Kopf statt, im psychischen System, das vom Körper (biologisches oder organisches System) und dem Verhalten (Teil eines sozialen Systems) abge-

⁹² Das als Gemeinsamkeit der verschiedenen Ansätze zu postulieren, greift aber wahrscheinlich zu kurz. In der Forschung in Deutschland – anders als im angelsächsischen Bereich – scheint teilweise immer noch zu gelten, dass, je unverständlicher der Forscher sich ausdrückt, er desto kompetenter erscheinen will (z.B. Luhmann oder S.J.Schmidt 2005b). Aus meiner Sicht schließt das tendenziell Mitforscher vom Diskurs aus, ist also Abschottung einer Forschergemeinschaft. Dies entspricht dem systemischen Modell insofern, als Systeme ihre eigene Sprache entwickeln und es zu „operationalen Schließungen wissenschaftlicher Konstruktionen“ (Moser 2004b, S.19) kommen kann. Dies widerspricht dem systemisch-konstruktivistischen Modell aber insofern, als es über die Kopplung mit anderen Systemen die Möglichkeit, Optionenvielfalt zu erlangen, betont und realisieren will.

grenzt werden kann, sich über strukturelle Kopplungen dort aber auswirken kann (z.B. Simon 2001(b); Retzer 2002; für die Pädagogik: z.B. Huschke-Rhein 1998b,13,21). In Bezug auf den Forschungsgegenstand sind vor allem psychische und soziale Systeme interessant, die Retzer auch mit den Begriffen „erlebtes Leben“ (Psyche) und „erzähltes Leben“ (Verhalten) umschreibt.

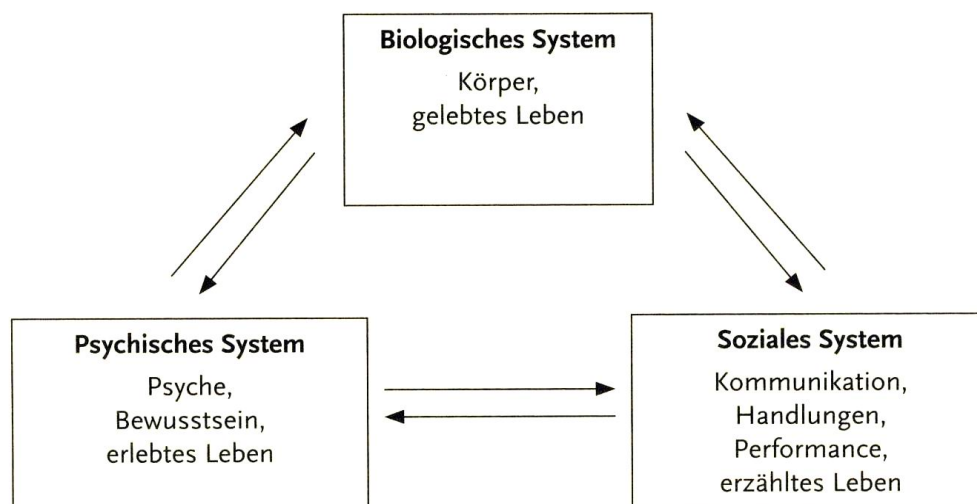


Abb. 4-11: Systeme menschlichen Lebens (Ruf 2005, 19)

Das erlebte Leben besteht modellhaft wiederum aus drei Bereichen bzw. konstruierenden Tätigkeiten: beschreiben, erklären, bewerten. Da diese nicht direkt beobachtbar sind, müssen sie im Forschungsprozess indirekt – über Verhalten bzw. kommunikative Mitteilung - als ‚erzähltes Leben‘ ver- und ermittelt werden.⁹³ Dies hat zentrale Implikationen für die anzuwendenden Forschungsmethoden (Kap. 4.10). In einem Schaubild ließe sich diese konstruktivistische Problematik wie folgt darstellen:

⁹³ auch hier: beschreibend, erklärend, bewertend – allerdings in ‚zweiter Ordnung‘.

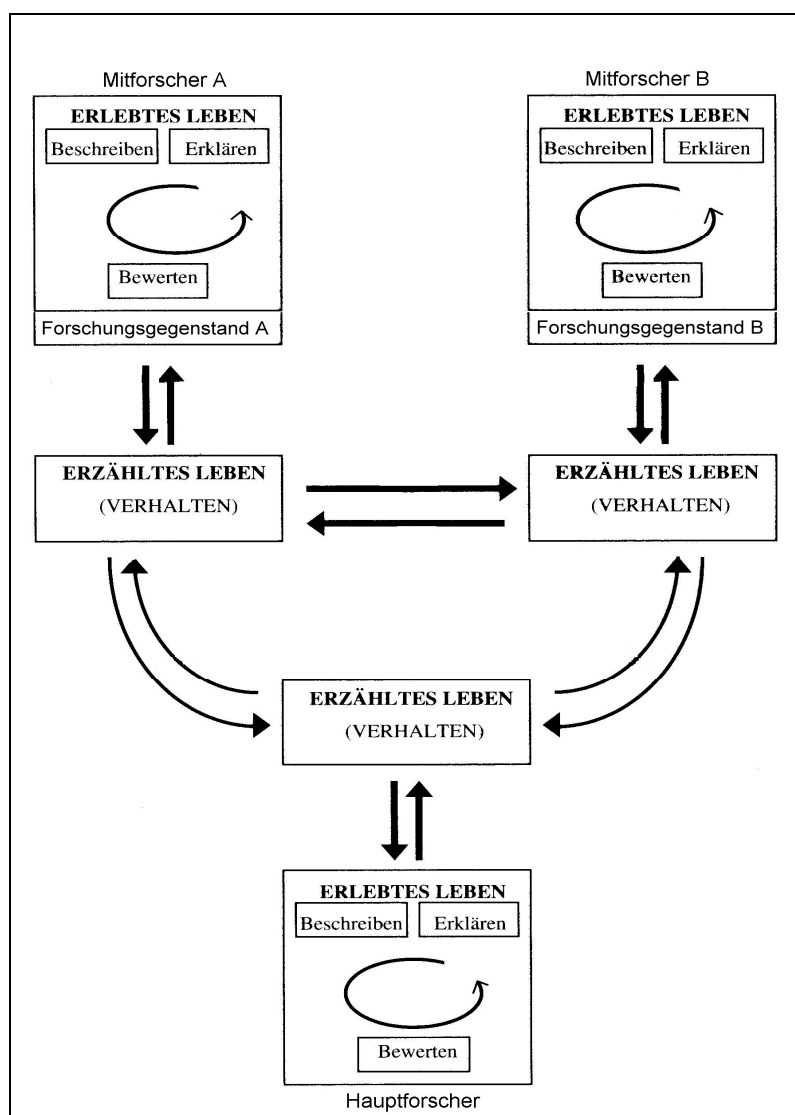


Abb. 4-12: Vermittlung des Forschungsgegenstands („erlebtes Leben“) über Verhalten bzw. kommunikative Mitteilung („erzähltes Leben“) - (in Anlehnung an Retzer 2004a, 97)

Somit können wissenschaftliche Konstruktionen als „selbstorganisierte Dynamiken, die auf der Basis und dem Zusammenspiel biologischer⁹⁴, kognitiver und sozialer Systeme wissenschaftliche Wirklichkeiten hervorbringen“ (Moser 2004b, 11), verstanden werden.

Auf dem Hintergrund der Genauerung des Forschungsgegenstands kann nun die Fragestellung der Untersuchung klarer gefasst und formuliert werden.

4.7 Fragestellung

Die zentrale, zu untersuchende Fragestellung kann wie folgt bestimmt werden: Welche Veränderungen lassen sich in den pädagogischen und beraterischen Konstrukten der Teilnehme-

⁹⁴ Das „gelebte Leben“ des biologischen Systems spielt für psychosomatische Aspekte des Lehrerdaseins eine zentrale Rolle.

rInnen der Weiterbildung in systemischer Pädagogik und Beratung für Lehrer am Ende des Fortbildungsjahres feststellen?

Dies soll ein wenig erläutert werden. Erstens, nach radikal-konstruktivistischer Auffassung lassen sich Denken (Kognitionen, soz. das Steuerungszentrum) und Handeln nicht trennen, insofern können in dieser Arbeit Denken *und* Handeln untersucht werden, obwohl der Hauptforscher die Teilnehmer nicht in ihrem schulischen Kontext beobachtet. Vielmehr berichten die Seminarteilnehmer in Interviews (erzähltes Leben) über ihre Konstrukte und deren Veränderung, derer sie in Selbstbeobachtung des eigenen psychischen Systems – generell - sowie des eigenen zielorientiertes Handeln im schulischen Kontext (soziales System⁹⁵) – im Besonderen - gewahr werden können. Die zu untersuchende Relevanz der (Auswirkungen von) Konstruktveränderungen bezieht sich auf den schulischen Alltag. Auf sie kann über die Methode der Durchführung von Interviews letztlich nur rückgeschlossen werden – und zwar jeweils als Rückschluss außerlehtes Leben, inneres Erleben, Kognitionsleistungen.

Zweitens, beziehen sich mögliche Veränderungen auf diese spezifische Weiterbildung, daher heißt es in der Fragestellung „der“ Weiterbildung.

Drittens: Sollen Veränderungen festgestellt bzw. einzeln und/ oder gemeinsam konstruiert werden, ist es wichtig, Konstruktionsleistungen am Ende des Seminars in Vergleich zum Anfang der Fortbildung zu setzen. Dies geschieht in dieser Arbeit u.a. durch abschließende, evaluierende, systemische Interviews. Teil dieser Interviews, in denen die Teilnehmer über ihre Konstrukte und ihre möglichen Veränderungen sprechen, kann sein, dass die Mitforscher Thesen darüber anstellen, weshalb es zu diesen Veränderungen gekommen ist, und mithin Erklärungen konstruieren, oder auch diesen Wandel beurteilen, also Bewertungen anwenden. Insofern kann eine zweite, nachgeordnete Fragestellung formuliert werden: Wie erklären die Mitforscher sich diese Veränderungen und wie bewerten sie diese?

Im übrigen kann noch eine weitere Fragestellung formuliert werden. Im Vorfeld der Weiterbildung habe ich als Hauptforscher Hypothesen erstellt (Kap. 4.10.1 und 14), die überprüft werden sollen.⁹⁶ Dabei kann gerade in qualitativer Forschung auch geschaut werden, welche Thesen (oder Aspekte von Thesen) sich neu ergeben. Dabei gilt, dass Fragestellungen im Laufe eines Forschungsvorhabens konkretisiert und verändert werden können und ggf. sogar sollten (Flick 2004b, 258). Nach Maxwell (2004) sind Fragestellungen weniger Ausgangspunkt als Ergebnis von Forschungsdesigns. Ebenso kann das Ergebnis einer Untersuchung die Veränderung

⁹⁵ Luhmann definierte bereits 1970 das soziale System als einen „Sinnzusammenhang von sozialen Handlungen [...], die aufeinander verweisen und sich von einer Umwelt nicht dazugehörender Handlungen unterscheiden lassen“ (Luhmann 1970, 115). Auch hier gilt, dass die Systemgrenze von einem Beobachter gezogen wird.

⁹⁶ Eine *Verifikation* von Erklärungen im Test der Praxis unter der Fragestellung ihrer Passung ist nicht möglich, ihr Wahrheitsgehalt nicht zu beweisen, nur zu widerlegen (Popper 1963). Sie können allerdings auf Plausibilität hin geprüft werden, eine solche Prüfung verbleibt im ‚Zwischenraum‘ zwischen Analytik und Empirie (Stegmüller

alter oder die Bildung neuer Thesen sein. Konstruktivistisch gesehen, ist für Forschung sogar zu erhoffen, dass mit dem Austausch von Erzählungen neue Fragen und neue Thesen aufgeworfen werden können, so dass zusätzliche Erzählungen und Optionen entstehen. Neues zuzulassen und zu entdecken ist mindestens genauso legitimes Ziel von Forschung, wenn nicht mehr, als Hypothesen vorläufig zu bestätigen zu suchen (Flick 2004b, 259). Insofern kann eine dritte Fragestellung aufgeworfen werden: Welche Thesen lassen sich bestätigen, welche wie anpassen, welche neu aufstellen?⁹⁷

Nachdem nunmehr die Fragestellung(en) präzisiert worden sind, stellt sich die Frage nach den Güte- und Bewertungskriterien des Forschungsprozesses, die erfüllt sein müssen, damit die Fragestellung unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten als angemessen beantwortet gelten kann.

4.8 Generalisierungsziele

Bei der Diskussion der Generalisierungsziele geht es um die Frage der generellen Aussagekraft qualitativer Forschung (Kap.4.8.1) und um die Benennung und Reflexion von Bewertungskriterien für sie (Kap.4.8.2), wie sie auch für die hier vorliegende Arbeit gelten.

4.8.1 Geltungsbegründung qualitativer Forschung

Die Frage der Geltungsbegründung qualitativer Forschung ist auch bei einer systemisch-konstruktivistischen Arbeit von Bedeutung. Insbesondere aus Sicht des radikalen Konstruktivismus kann sie sogar negativ beschieden werden, da alles Wahrnehmen und Analysieren Konstruktionen sind, deren ontologischer Wahrheitsgehalt nicht geprüft werden kann. Da für diese Arbeit der radikale Konstruktivismus nur einen neben anderen systemischen Ansätzen darstellt und Anschlussfähigkeit an die Forschergemeinschaft erhalten werden soll, soll hier auf folgendes hingewiesen werden: Konstruktivistisches Forschen muss Bewertungskriterien für die eigene Arbeit

1969ff). Wenn in dieser Dissertation von der möglichen Bestätigung der Thesen gesprochen wird, so ist damit lediglich die nicht-dauerhafte Bestätigung ihrer Plausibilität gemeint.

⁹⁷ Eine grundlegende These zur Durchführung dieser Arbeit war ursprünglich die Idee, dass über die Erweiterung des pädagogischen und beraterischen Bildes von Welt und Selbst die Teilnehmer der Weiterbildung dahin kommen könnten, dass ihnen ihr Beruf mehr Freude bereitet und sie sich gesundheitlich deutlich wohler fühlen. Aber aufgrund eigener Erfahrung – im Zusammenhang mit meiner eigenen systemischen Ausbildung ging es mir bis zu meinem später erfolgenden Schulwechsel zunehmend schlechter, weil ich zunehmend ‚begriff‘, was alles wo genau wie schief lief in meinem schulhäuslichen und schulpolitischen Kontext – habe ich diese These so direkt nicht aufgenommen. In einem solchen Fall schlechter werdender Gesundheit aufgrund differenzierteren Sehens von Mängeln im schulhäuslichen Kontext könnte man, von außen beobachtet, systemische Weiterbildung für sowohl erfolgreich als auch nicht erfolgreich interpretieren. In dieser Arbeit wird eine solche Bewertung den Mitforschern überlassen. Die angesprochene These habe ich in einer abgewandelten Form aufgenommen (vgl. These 6 in Kap.14).

klar benennen, die nachvollziehbar bleiben sollen und intersubjektivität herstellen können in der aktuellen sozialwissenschaftlichen Forschungsdiskussion (Kap 4.8.2).

Flick merkt zur Frage nach der theoretischen Generalisierbarkeit von Ergebnissen an, dass hierfür weniger die Anzahl der interviewten Personen entscheidend sei als deren Unterschiedlichkeit und damit die Reichweite der Fallinterpretationen. Studien mit einem sinnvoll begrenzten Anspruch auf Generalisierung seien aussagekräftiger, häufig auch angesichts der realen Forschungsressourcen, angemessener (Flick 2004b, 260). Das gilt auch für diese Dissertation

4.8.2 Bewertungskriterien für qualitative Forschung

Die oben (S.50) bereits erwähnte Notwendigkeit von Bewertungskriterien betonen auch Steinke (2004, 319-321) und Marquardt (2006, 304). Zum einen würde allerdings eine unreflektiert-automatische Übertragung von Kriterien quantitativer Forschung auf qualitative Untersuchungsvorhaben zu kurz greifen, da es sich hier um unterschiedliche Vorgehensweisen handelt. Qualitative Forschung zeichnet sich durch eine geringere Formalisier- und Standardisierbarkeit aus. Die bloße Übernahme von Begriffen wie ‚Objektivität‘, ‚Reliabilität‘ oder ‚Validität‘, wie sie typisch und notwendig für quantitative Forschung sind, lehnt Steinke ausdrücklich ab (Steinke 2004, 323). Das schließt aber Anregungen aus dem Bereich quantitativer Forschung für die Formulierung qualitativer Maßstäbe nicht aus.

Zum anderen greift auch eine grundsätzliche Ablehnung von Qualitätskriterien sozialwissenschaftlicher Forschung, wie sie teilweise in der Postmoderne-Diskussion zu finden und radikal-konstruktivistisch vielleicht auch zu begründen wären, zu kurz. Aus der Zugrundelegung konstruktivistischer Annahmen allein ist noch kein Verzicht auf Kriterien zwingend schlusszufolgern (Steinke 2004, 322). Sie legen allerdings nahe, dass nach eigenständigen Kriterien für qualitative Forschung – hier auf konstruktivistischer Grundlage - gesucht werden muss. Kriterienlosigkeit würde es außenstehenden Beobachtern verunmöglichen, im Anschluss an eine Forschungsarbeit deren Angemessenheit überhaupt zu bewerten oder angemessen zu diskutieren. Vorwürfen der Willkürlichkeit qualitativer Forschung könnte nicht begegnet werden; Forschen würde damit nutzlos.

Zum gegenwärtigen Stand der Forschung existiert aber – unabhängig von der Frage der Zugrundelegung konstruktivistischer oder anderer Annahmen – kein in der *scientific community* etablierter einheitlicher Kriterienkatalog, anhand dessen sich qualitative Untersuchungsmethoden messen lassen könnten, obwohl qualitative Forschung im Kontext der Postmoderne-Diskussion als aktuell gelten kann (Marquardt 2006, 304). Mit ihr rücken zunehmend soziale Phänomene wie subjektive Erlebensweisen und Handlungsmuster, die obendrein häufig als Einzelfälle betrachtet werden müssen, in den Blickpunkt; Phänomene, die mit rein statistischen Methoden nicht erfasst werden können.

Die wissenschaftstheoretischen Sonder- bzw. Eigenstellung qualitativer Forschung verlangt gemäß Steinke (2004, 319) nach eigenständigen Kriterien. Dabei sieht sie konstruktivistische Ansätze als „eine geeignete Plattform für die Formulierung eines konsistenten erkenntnistheoretischen und methodologischen Rahmens für die Entwicklung von Qualitätskriterien qualitativer Forschung [...]“. Die Ergebnisse qualitativer Arbeiten werden als Produkte verschiedener Entscheidungs- und Konstruktionsleistungen innerhalb des Forschungsprozesses aufgefasst“ (Steinke 2004, 322).

Im Folgenden sollen in der Literatur (insb. Steinke 2004, Marquardt 2006, Flick 2004a,b) angeführte und für diese Arbeit relevante Kriterien konstruktivistisch-qualitativer Forschung aufgestellt und erläutert werden. Sie müssen Wege der Operationalisierung bereitstellen, die eine konkrete Anwendung von Kriterien auf diese Arbeit ermöglichen. Vorab aber noch einige Anmerkungen zum Forschungsdiskurs unter sozialkonstruktionistischen Aspekten.

4.8.2.1 sozialkonstruktionistische Aspekte des Forschungsdiskurses

Konstruktivistische qualitative Forschung hat mit Konstrukten zu tun und ihre Darstellung samt Ergebnis stellen selbst sprachlich vermittelte Konstrukte dar – und zwar in sozialen Umfeldern. Die geforderten Qualitätskriterien müssen deshalb insb. die Rekursivität von Sprache, Denken und Wahrnehmung sowie Selbstreflexion berücksichtigen. Darüber hinaus verfolgt der Sozialkonstruktivismus grundsätzlich als „Zielperspektive die Entmystifizierung und Entontologisierung der psychosozialen Realität“ (Berger 1993, 195).

Zu den sozialen Umfeldern soll unter sozialkonstruktionistischem Aspekt auf zweierlei hingewiesen werden. Erstens, heißt (Veränderungen in) Konstrukte(n) und Diskursformen von Pädagogen zu bewerten, immer auch „Muster kulturellen Lebens zu bewerten“; wobei solche Bewertungen „anderen kulturellen Enklaven Gehör“ schaffen können (Gergen zitiert nach Flick 2004a, 154). Im hiesigen Fall kann also die systemisch-konstruktivistische Erzählung als eine neben anderen verstanden werden, die hier in den Rückmeldungen der Weiterbildungsteilnehmer ‚Gehör finden‘ oder auch nicht finden kann (ebenso wie andere Erzählungen auch. Ich sehe momentan die systemisch-konstruktivistische Narration nicht als die dominante im Schul- oder sozialwissenschaftlichen Forschungsalltag.⁹⁸)

Zweitens, wird auch die Beachtung, die eine bestimmte Narration in einer Wissenschaftsgemeinde⁹⁹ oder in der Schulpraxis findet, sozial vermittelt, verhandelt, konstruiert. Insofern wird einerseits in den Interviews mit den Weiterbildungsteilnehmern nach Abschluss der Seminarreihe auch zu fragen sein, inwieweit Veränderungen in ihrem Denken und Handeln sich viel-

⁹⁸ Tatsächlich wird sich in der Auswertung später zeigen, dass eine Teilnehmerin die psychoanalytische Beschreibung für passender hält.

leicht in ihrem jeweiligen Schulumfeld auswirken. Dabei kann es sich um für das Gesamtsystem zunächst eher unscheinbare Momente handeln, die eben nicht (sofort) das Gesamtsystem revolutionär umkrempeln, die aber dennoch für die Handelnden einen Unterschied machen, der einen Unterschied macht, für sie also relevant ist und dabei (vielleicht auch nur kleinere, aber immerhin) Auswirkungen auf das System zeitigt. Andererseits kann man die Frage aufwerfen, ob bzw. inwieweit vielleicht in Forschung und/oder Schule ein grundlegender Paradigmenwechsel der Erzählungen beginnt. Zwar kann dies nicht von dieser Arbeit beantwortet werden. Die Vermutung des Paradigmenwechsels hin zu systemisch-konstruktivistischem Denken ist aber insofern nicht abwegig, als ich im Kapitel über gesellschaftliche Veränderungen in idealtypischer Weise versuchen werde aufzuzeigen, wie in postmodernen, westlichen Gesellschaften sich ein anderes Denken zu entwickeln beginnt. Bereits Kuhn (2002) hatte aufgezeigt, dass Paradigmenwechsel - wie Umschwünge in Systemen - eher punktuell passieren. Der Leser sollte mithin beim Lesen dieser Arbeit beachten, dass, „inwieweit eine bestimmte Erklärung der Welt oder des Selbst über die Zeit aufrechterhalten wird, [...] nicht von der objektiven Validität der Erklärung, sondern von den Eventualitäten sozialer Prozesse ab[hängt]“ (Gergen zitiert nach Flick 2004a, 154).

Es folgt nun die Erläuterung der für diese Arbeit relevanten Kriterien konstruktivistisch-qualitativer Forschung: intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Angemessenheit des Forschungsprozesses, empirische Verankerung, Limitation, Kohärenz, Relevanz und Viabilität, reflektierte Subjektivität und schließlich die Erweiterung von Deutungsrahmen.

4.8.2.2 intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Dieser Aspekt bezieht sich auf die transparente Dokumentation des Forschungsprozesses, die externen Beobachtern die Möglichkeit geben muss, die Schritte der Untersuchung so nachzuvollziehen, dass sie die aus dem Prozess hervorgehenden Ergebnisse selber bewerten können. Genauigkeit und Zuverlässigkeit der Ergebnisse werden nach Marquardt dadurch nachgewiesen, dass der Leser Einsicht in den vollständigen Forschungsprozess erhält und ihn auf Fehler hin überprüfen kann (Marquardt 2006, 304). Steinke betont, dass es sich dabei lediglich um intersubjektive *Nachvollziehbarkeit* und nicht um intersubjektive *Überprüfbarkeit* in dem Sinne handelt, dass, wie für quantitative Verfahren geltend, eine identische Replikation einer durchstandardisierten Untersuchung möglich wäre (Steinke 2004, 324; König 2003, 93).

Zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit gehört auch die Benennung und Erläuterung des Vorverständnisses des Forschers. Dies ist aus sozialkonstruktionistischer Sicht nötig, da mit den Praxistraditionen verschiedener Forschungsrichtungen bzw. –gemeinschaften auch unter-

⁹⁹ Wissenschaft kann unter sozialkonstruktionistischen Aspekten als aus kleinen Gemeinschaften oder Kulturen mit je eigenen Paradigmen und daraus resultierenden Handlungslogiken bestehend betrachtet werden (Gergen 2006, 28f).

schiedliche implizite Prämissen, Werte, Ideale und Handlungslogiken vorliegen (Gergen 2006, 27f), die explizit gemacht werden müssen. Dazu gehört nicht nur der Hinweis auf den in dieser Arbeit verwendeten systemisch-konstruktivistischen Ansatz als theoretischem Verständnisrahmen für die Konzeption der Weiterbildung sowie des Forschungsprozesses. Sondern dazu gehört auch, dass die Ideen für das Curriculum der Weiterbildung sowie die Thesen für die mögliche Veränderung von Konstrukten der Teilnehmer in dieser Dissertation selber idealtypisch entwickelt werden (Kap.5-13). Dabei spielen u.a. Strukturen und Bildungsanforderungen postmoderner Gesellschaften genauso eine Rolle wie Organisationsstrukturen von Schule in der BRD, neue und alte pädagogische Erzählungen und Anregungen aus dem systemisch-konstruktivistischen Beratungsbereich.

Insbesondere die Kapitel 4 bis 8 explizieren das (Vor-)Verständnis des Hauptforschers. Dieses Vorgehen ist insofern sinnvoll und notwendig, als die Annahmen des Hauptforschers seine Wahrnehmungen und Entscheidungen beeinflussen und daher bekannt gemacht werden müssen. Die Mitteilung des Vorverständnisses erleichtert den Lesern den Nachvollzug und ermöglicht ihnen eine Bewertung darüber zu treffen, ob die Studie Neues zutage fördert und ob der Hauptforscher bereit dazu war und neugierig danach gesucht hat, seine Vorannahmen und sein Vorwissen aufzudecken und irritieren zu lassen (Steinke 2004, 324f).

In den Bereich der Transparentmachung des Forschungsprozesses gehört auch die Dokumentation von Erhebungsmethoden und Erhebungskontext (hierbei geht es insb. um die Glaubwürdigkeit der Interviewäußerungen) sowie um die Dokumentation der Auswertungsmethoden, die eine Bewertung der Interpretation des Hauptforschers ermöglichen (Mayring 2004, 585). Diesen Fragen ist Kap. 4.10 gewidmet, in dem auch entsprechende methodische Entscheidungen aufgezeigt und begründet werden.

Geertz spricht in diesem Zusammenhang des Postulates der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit von der „Bürde der Autorschaft“. Damit meint er, dass der Wissenschaftler der moralischen Verpflichtung zur Sorgfalt unterliegt, „die eigene Autorschaft im Text sichtbar werden zu lassen, die eigenen Vorstellungen, Perspektiven und Kompetenzen offen zu legen“ (Geertz zitiert nach Mayring 2004, 585f). Zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit gehört es auch, die Kriterien, denen die Arbeit genügen soll, anzuführen. Dem gilt das gesamte Kapitel 4.8.2 ‚Bewertungskriterien‘.

4.8.2.3 Angemessenheit des Forschungsprozesses

Die Angemessenheit des Forschungsprozesses¹⁰⁰ bezieht sich auf mehrere Aspekte. Für diese Arbeit legt die Fragestellung, wie gesehen, einen qualitativen Zugang nahe, da es um die Erfassung und Auswertung subjektiver Erlebensweisen geht. Dass die angewandten Methoden

¹⁰⁰ Steinke (2004, 326) spricht hier auch von „Indikation des Forschungsprozesses“.

gegenstandsangemessen sind, dass der Hauptforscher insb. mit der Methode systemischen Interviewens umgehen kann, dass den Äußerungen der Untersuchten genügend Spielraum gegeben wird, dass die verwendeten Verfahren das Vorwissen des Hauptforschers irritieren können und dass die Methoden der Erhebung und Auswertung zusammenpassen, wird das Kap. 4.10 aufzeigen.

Explizit muss an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen werden, dass mir als Hauptforscher die Lebenswelt der Untersuchten vertraut ist, da ich selber seit Jahren als Lehrer an unterschiedlichen Schulen arbeite. Außerdem habe ich am Hessischen Landesinstitut für Pädagogik, im Amt für Lehrerbildung und am Staatlichen Schulamt in den verschiedensten Funktionen gearbeitet und vielfältige Schulen besucht. Darüber hinaus habe ich in der privaten Fortbildungs-, Beratungs- und Coachingarbeit viel mit Lehrern außerschulisch gearbeitet.

4.8.2.4 empirische Verankerung

Da ich einige Hypothesen vor Durchführung der Seminarreihe aufstelle, muss diese Arbeit sicherstellen, dass die Bildung dieser Hypothesen nicht willkürlich verläuft und dass die Überprüfung dieser Hypothesen in den erhobenen Daten verankert ist. Insofern geht es in dieser Arbeit auch um die Frage der empirischen Verifikation von aus theoretischen Annahmen entwickelten Thesen in einem qualitativen Forschungsrahmen.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die Sinnhaftigkeit der verwendeten datenerhebenden Methoden verdeutlicht werden kann sowie dass hinreichende Textbelege (hier Kap. 18-24) die Aussagen und Interpretationen des Hauptforschers stützen können. Marquardt betont in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit der Authentizität der erhobenen Daten. Damit meint er, dass die Daten sich auf das subjektive Erleben der befragten Mitforscher beziehen müssen, also auf den konkreten Alltag (Marquardt 2006, 305). Schon Schütz (1971f) hatte darauf hingewiesen, dass die Konstruktionen des Forschers in den Konstruktionen der Untersuchten bzw. Interviewten begründet sein müssen und dass diese Begründetheit nachvollziehbar wird.

Eine kommunikative Validierung kann sowohl parallel durch die Mitforscher in den Interviews stattfinden als auch anschließend im Diskurs über diese Untersuchung in der größeren Forschungsgemeinde.

4.8.2.5 Limitation

Der Begriff der Limitation bezeichnet die Frage nach den Grenzen des Geltungsbereichs, also der Verallgemeinerbarkeit, einer Studie. Dabei gilt, dass, wenn alle und sehr spezifische Bedingungen der Untersuchung für eine Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Kontexte erfüllt sein müssen, Ergebnisse kaum verallgemeinerbar sind.

Im Fall der vorliegenden Arbeit geht es um eine Pädagogengruppe aus verschiedenen Schultypen, unterschiedlichen Alters und beiderlei Geschlechts, die nicht speziell ausgewählt

wurden, sondern sich von sich aus zu Thema und Weiterbildung angemeldet haben. Insofern die Teilnehmer keine Repräsentanzkriterien im Sinne einer prozentualen Spiegelung der deutschen Lehrerschaft und Schullandschaft erfüllen können, muss unter dem Aspekt der Repräsentanz eine Limitation anerkannt werden, wie sie aber typisch für qualitative Studien ist.

Auf der anderen Seite decken die Fortbildungsteilnehmer in der Gesamtheit der Einzelfälle ein breites Spektrum insb. auch an Schultypen ab. Das ist insofern interessant, als systemische Weiterbildungen häufig gerade im förderpädagogischen Sektor stattfinden (z.B. Jäpelt 2004). Insofern kann vermutet werden, dass die mit dieser Doktorarbeit vorliegende Untersuchung Rückschlüsse für systemisches Arbeiten in *diversen* Schultypkontexten ermöglicht. Unter *diesem* Aspekt kann mithin eine breitere Aussagekraft, keine enge Limitation, für diese Arbeit beansprucht werden. Hierin liegt auch eine wesentliche Besonderheit dieser Untersuchung im Vergleich zu anderen systemisch-konstruktivistischen Studien im Bereich von pädagogischer Tätigkeit in Schule. Da diese Fortbildung schon allein durch ihre Dauer und die Tatsache, dass die Teilnehmer selber zahlen müssen, ein hohes Maß an Eigenmotivation voraussetzt, besteht allerdings die Gefahr, dass weniger innovative Kollegen dadurch unterrepräsentiert sein könnten (dazu Altrichter u.a. 2003, 656).

4.8.2.6 Kohärenz

Das Kriterium der Kohärenz (Steinke 2004, 330), d.h. der wechselseitigen Bezogenheit und des logischen Zusammenhangs wissenschaftlicher Aussagen, bezieht sich, erstens, auf verwendete ebenso wie auf generierte Theorie. Ich habe bereits angeführt, dass systemisch-konstruktivistische Theorien in Teilen Unterschiede aufweisen. In einem konstruktivistischen Sinne erweitert die Heranziehung diverser Spielarten systemisch-konstruktivistischer Modelle die Optionenvielfalt. Darüber darf nicht übersehen werden, dass es Teilaspekte zwischen ihnen gibt, die nicht unmittelbar kompatibel sind, sondern letztlich unterschiedliche Aspekte von ‚Wirklichkeit‘ betonen. An anderer Stelle habe ich bereits Gemeinsamkeiten und Differenzen der verschiedenen systemisch-konstruktivistischen Ansätze aufgeführt (Kap. 4.5.1f).

Zweitens, verweist das Kohärenzkriterium darauf, dass mit in der Arbeit auftauchenden Widersprüchen umgegangen werden muss und dass ungelöste Widersprüche und offene Fragen, wenn nicht geöst, so doch zumindest deutlich benannt werden müssen.

4.8.2.7 Relevanz und Viabilität

Der Maßstab der Relevanz bezieht sich auf die Frage des pragmatischen Nutzens einer Untersuchung. Erkenntnisgewinn im Sinne verknüpfter Kategorien oder ganzer Theorien manifestiert sich in konkreten „Problemlösungsstrategien im Kontext soziokultureller Umwelten“

(Moser 2004b, 21)¹⁰¹. Es geht um die Frage, inwieweit in der Auswertung der Weiterbildungsreihe manifest wird, dass die Fragestellung der Untersuchung sowie die neu gemachten Erfahrungen für die Mitforscher relevant sind.¹⁰² Systemisch-konstruktivistisch kann insofern auch und sollte m.E. eher von ‚Viabilität‘ gesprochen werden, da die in den Fortbildungstagen ‚beigesteuerten‘ Anregungen nur dann von den teilnehmenden Mitforschern übernommen werden, wenn sie in (vom Hauptforscher als Anregungen gemeinten) Schallwellen, Bildern und Schriftzeichen auch ‚wirk-lich‘ Nützlichkeit für den eigenen schulischen Alltag erkennen meinen.

Zur Relevanz gehören damit auch Fragen wie z.B. die nach der Fähigkeit der Untersuchung oder Theorie, nützliche Erklärungen für interessierende Phänomene anbieten oder hilfreiche Problemlösungen anzuregen zu können (Steinke 2004, 330). Diese Frage muss ihre Antwort in der Auswertung der Untersuchung bzw. Befragung der Seminarteilnehmer finden. Da die Teilnehmer der Weiterbildung wahrscheinlich bei den abschließenden Interviews neben Beschreibungen von erlebten Veränderungen auch Erklärungen für diesen Wandel abgeben werden, die sich auf die Inhalte und Form der Weiterbildung selbst beziehen können, werden in Kap.13 und 16 Inhalte und Ablauf der Seminarreihe entwickelt und dargestellt.

Für systemisch-konstruktivistische Forschung gilt wegen der von ihr postulierten generellen Kontextabhängigkeit von Bedeutung grundsätzlich, dass ihre Forschungsergebnisse soziale Konstruktionen darstellen, deren Angemessenheit nur von begrenzter Dauer ist und nur in bestimmten Kontexten behauptet werden kann (Leriche 2005, 74).

4.8.2.8 reflektierte Subjektivität

Unter systemischen Gesichtspunkten eine ganz zentrale Messgröße ist das Kriterium des Bewusstseins der Reflexivität der eigenen Forschung. Dabei handelt es sich um die Fragestellung, inwiefern die die Wirklichkeit der Forschungsarbeit (mit)konstituierende Rolle des Hauptforschers als Subjekt und als Teil der sozialen Welt, die er erforscht, von ihm methodisch sowie in Theorieanwendung und –bildung reflektiert wird (Steinke 2004, 330f). Ist eine Eigenbeteiligung am Objekt durch den beobachtenden Forscher nicht zu vermeiden, muss mit ihr bewusst umgegangen werden, muss versucht werden, sie auf einer Metaebene kontrollierend im Blick zu halten (Pfeffer 2004, 69). Konstruktivistische Methodologie zeichnet sich dann „durch die Reflexivierung operativer Momente des Erkenntnisprozesses bei der Entwicklung theoretischer und methodischer Verfahren aus“ (Moser 2004b, 12).

¹⁰¹ Steinke (2004, 330) spricht in diesem Zusammenhang von Effektivität. Theorien können als „spezialisierte Handlungspraktiken, die es ermöglichen, die Effizienz von Beschreibungsformen zu testen“, beschrieben werden.

¹⁰² Diesen Aspekt der Nützlichkeit betont auch Flick, der den weiter oben angeführten Aspekt der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit auch als „Validität“ (Flick 2004a, 154) bezeichnet, wobei für ihn Validität auch die offene Frage beinhaltet, inwieweit das Bild oder Modell dem Subjekt ermöglicht, sich in der Welt zurechtzufinden und in ihr zu handeln“ (Flick 2004a, 154).

Der Forschungsprozess muss dementsprechend von Selbstbeobachtung begleitet und letztere dokumentiert werden. Hierzu gehört das Aufzeigen des Rahmens (Prämissen, theoretischer Rahmen usw.), aber auch z.B. Reflexionen während des Einstiegs in die Fortbildung und während der Durchführung der Seminarreihe. Diese Dissertation dokumentiert dementsprechende Selbstbeobachtungen, die ich im Zusammenhang mit der Darstellung der Seminarreihe schildere, in Kap.16. Achtsam muss der Hauptforscher hierbei für sich selber die Ebenen von erlebtem und erzähltem Leben – jeweils der Mitforscher und bei sich selbst - trennen (vgl.Abb. 4-11, S. 78).

Zum Bereich der reflektierten Subjektivität gehört es schließlich auch, einige Ausführungen über die persönlichen Voraussetzungen für die Erforschung des Gegenstands auszuführen (Steinke 2004, 331). So bin ich selber seit gut zehn Jahren als Referendar und Lehrer an verschiedenen Schulen tätig, ganz überwiegend in den westlichen Bundesländern Hessen und Rheinland-Pfalz, habe aber auch vier Monate in Thüringen gearbeitet. Mit gymnasialer Ausbildung war ich überwiegend an Tagesgymnasien eingesetzt, arbeite nunmehr seit drei Jahren an einer Abendschule, dort auch im Real- und Hauptschulbereich. Meine Sichtweisen sind beeinflusst durch diverse jeweils mehrjährige Fortbildungen u.a. in systemischer Therapie und Beratung, in Gesprächs- und Focusingberatung, in Schulmediation, in Schulberatung, in Schulleitungscoaching und im Spiel- und Improvisationssystem *ACT&be* (Theatermethode). Daraus resultierten meine Tätigkeiten beim Hessischen Landesinstitut für Pädagogik, beim Amt für Lehrerbildung (Hessen) und beim Staatlichen Schulamt (Gießen-Vogelsberg/ Hessen). In diesen Institutionen habe ich in diversen Programmen gearbeitet, insb. zur Gewaltprävention/ Mediation, zur Schulorganisationsentwicklung, zur Elternarbeit und im Coachingbereich. Dazu kommen eigene Fortbildungen diverser Art und Themen für Pädagogen, darunter Langzeitfortbildungen wie die hier untersuchte. Tätigkeiten als Beratungslehrer und die ehrenamtliche regelmäßige Arbeit in einer Beratungsstelle haben intensiven Kontakt mit Kindern, Jugendlichen, Eltern, Pädagogen (auch in Leitungsfunktion) gebracht, die regelmäßig supervidiert werden.

All diese Erfahrungen fließen in die hier vorgestellte Arbeit ein, auch schon bei der Konzeption der Seminarreihe. Teil meiner subjektiven Erfahrung als Lehrer war und ist, dass mit Haltungen und Methoden allein aus der humanistischen Psychologie für den Pädagogen ein Selbstcoaching bzw. ein angemessenes Handeln im schulischen Bereich nicht ausreichend zu erzielen ist. Das schließt nicht aus, dass mitforschende Teilnehmer dies anders für sich erfahren können.

Fortbildungssituationen mit Pädagogen und offene Situationen wie ein systemisches Interview sind mir vertraut. Die Herstellung von vertrauensvoller Atmosphäre zwischen Forscher und mitforschenden Interviewten erscheint mir daher möglich, muss aber u.U. an gegebenen Stellen in den Bereichen der Selbstbeobachtung und der teilnehmenden Beobachtung reflektiert werden. Vertrauen heißt auch, von Anfang an darüber zu informieren, dass über diese Fortbil-

dungsreihe eine Doktorarbeit vom Hauptforscher geschrieben wird, um welche Forschungsfrage es dabei geht und dass am Ende reflektierend-auswertende Interviews vorgesehen sind. Auch über den Status der Seminarteilnehmer als Mitforscher muss aufgeklärt werden (Pfeffer 2004, 85f). Zusätzlich wird versucht, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, indem die auswertenden Abschlussinterviews freiwillig sind. Die hohe Bedeutsamkeit von Vertrauen zwischen Haupt- und Mitforscher gilt auch für die zu führenden systemischen Forschungsinterviews (Kap.4.10.4).

4.8.2.9 Erweiterung von Deutungsrahmen

Nach Mayring unterliegt qualitative Forschung noch einem weiteren Aspekt, den auch Gergen betont. Mayring übersetzt die Frage nach Validität als Frage, inwieweit ein Forschungsbeitrag die Erweiterung von Diskussions- und Deutungsrahmen sozialer Wirklichkeiten im Sinne einer Vermehrung von Wirklichkeitsoptionen bzw. Erzählungen ermöglicht (Mayring 2004, 586). Wirklichkeit wird, konstruktivistisch gesehen, zugänglich über Vielfalt und Verschiedenartigkeit von Perspektiven (Flick 2005, 323), was auch innerhalb einer wissenschaftlichen Forschungsrichtung gilt (Gergen 2006, 31). Diversität spiegelt Ressourcen. Gerade im Bereich der pädagogischen und psychologischen Kindheitsforschung kommt man mit einem Ansatz nicht aus: „Kindheit ist ein Phänomen, dass viele Beobachter und unterschiedliche Perspektiven benötigt“ (Reich 1998c, 19). Schon v.Foerster hatte darauf mit seinem ethischen Imperativ hingewiesen, indem er verlangte, man solle stets so handeln, dass die Anzahl an Möglichkeiten wachse (Foerster 1993, 49).

4.9 angestrebter Standardisierungsgrad

Mit dem Kriterium des Grads an Standardisierbarkeit und Kontrolle fragt Flick (2004b, 261) nach dem Eingrenzungsgrad der Fragestellung und nach der Intensität der Festlegung der Vorgehensweisen. Hierbei unterscheidet er straffe Forschungsdesigns mit eng begrenzten Fragestellungen, engen Verfahren und begrenzter Feldoffenheit von lockeren Designs mit wenig festgelegten methodischen Vorgehensweisen auf neuen Feldern mit relativ unentwickelten Begrifflichkeiten. Diese Arbeit befindet sich auf diesem Kontinuum eher im Mittelfeld und bleibt damit sowohl handhabbar wie aussagekräftig.

Nachdem nun eine Vielzahl wichtiger Aspekte systemisch-konstruktivistischer, qualitativer Forschung entfaltet worden sind, kann das methodische Vorgehen auf diesem Hintergrund umfassend dargestellt werden.

4.10 methodisches Vorgehen

Ziel dieser Arbeit ist die Untersuchung von Veränderungen kognitiver Konstrukte. Es ist mithin zwischen den Konstrukten vor und nach der Seminarreihe zu unterscheiden. Insofern lassen sich zwei Zeitpunkte unterscheiden, die methodisch berücksichtigt werden müssen, um einen Vergleich zu ermöglichen. Den Auswertungsschwerpunkt bilden freiwillige Einzelgespräche mit den mitforschenden Seminarteilnehmern, in denen u.a. auf eine schriftliche Befragung eingegangen werden soll, die zu Beginn der Fortbildung stattfindet, um es den Teilnehmern leichter zu machen, Unterschiede benennen (und ggf. erklären und bewerten) zu können.

Außerdem erstelle ich im Vorfeld der Untersuchung einige Thesen über systemisch-konstruktivistische Pädagogik und Beratung in der heutigen Schule (Kap.14), die ich aus den Prämissen des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes sowie aus der gegenwärtigen, korrespondierenden Forschungsliteratur ableite. Diese Thesen sollen auf ihre Plausibilität hin überprüft werden. Da die Forschung zum systemisch-konstruktivistischen Ansatz in Schule (und nicht nur Sonderschule) eher jüngeren Datums ist, suche ich anhand von Interviews mit den Mitforschern zugleich auch nach weiteren Kategorien zur Unterschiedsbeschreibung von Veränderungen und nach einer Erweiterung oder Ausdifferenzierung der Thesen (Kap.17 ff). Eine Prozessreflexion findet u.a. anhand von teilnehmender Beobachtung durch mich als Hauptforscher statt (Kap.16).

Der zu untersuchende Unterschied in der Konstruktorganisation der befragten Mitforscher wird selbst als ein konstruierter betrachtet, wobei die Teilnehmer (epistemologisch notwendig) selbst entscheiden, ob es sich um für sie relevante „Unterschiede, die Unterschiede machen“ (Simon 1999b), handelt. Die Selbstständigkeit ihrer Entscheidung macht sie zu Mitforschern. Da auf den kognitiven Konstruktwechsel nicht direkt zugegriffen werden kann, erscheint der Umweg über Kommunikation und Interpretation nötig. Dabei folge ich Flick, der vorschlägt, „dass kognitive Prozesse am ehesten über die Analyse von Diskursen [...] zu untersuchen sind“ (Flick 2004a, 157).

Sozialwissenschaftliche Analysen, qualitative allzumal, benutzen in diesem Zusammenhang häufig das Medium des Textes: „Texte werden als Texte (z.B. in der Form von Interviews) erhoben, als solche bearbeitet und interpretiert. Schließlich werden auch die Erkenntnisse in Form von Texten dargestellt. Teilweise wird bereits im Gegenstandsverständnis der Text als Metapher oder als Begriff angewendet“ (Flick 2004a, 156), wie z.B. in den konstruktivistisch-narrativen Ansätzen in Philosophie und Therapie (Abb. 4-6; S.62). So setzt z.B. Gergen Personen und Identitäten mit Texten gleich. Texte können auch mit Realitäten gleichgesetzt werden (Flick 2005, 255f).

Es ist also für den Zweck der hier vorliegenden Arbeit wichtig zu fragen, „welche Prozesse der Konstruktion [...] bei der Transformation von Handlungs- und Erfahrungsweisen in Texte [...] ablaufen“ (Flick 2004a, 157). Streng genommen lassen sich hier drei Ebenen unterscheiden (Flick 2004a, 158):

1. Umsetzen von Erfahrungen der Weiterbildungsteilnehmer in Texte wie z.B. Interviews,
2. Konstruktion eines auswertenden Textes durch den „Hauptforscher“,
3. Interpretation dieser Konstruktion durch andere („größere Forschergemeinde“) und Rückfluss von deren Interpretation in die Forschungsgemeinde in Form neuer Texte.

Die ersten beiden Ebenen sind für die Erstellung dieser Arbeit von hoher Relevanz, die dritte bei Rezeption dieser Arbeit: Jeweils sind wichtige Bewertungskriterien wissenschaftlichen Arbeitens (Kap.4.8.2) zu berücksichtigen. Aufgrund des konstruktivistischen Charakters der Texte ist dabei die Frage, inwieweit das Leben und die Erfahrungen in der berichteten Form (Punkt 1) ‚tatsächlich‘ stattgefunden haben, allerdings nicht nachprüfbar (Flick 2004a, 162). Bei allen drei Ebenen lässt sich im übrigen zwischen den Aspekten von Inhalt und Form von Erzählungen unterscheiden (Retzer 2002,90 und 2004a,118).

Für folgende Aspekte sind mithin Textproduktionen nötig:

1. Herleitung und Benennung von Thesen,
2. Eingangsbefragung der Seminarteilnehmer und Mitforscher,
3. teilnehmende Beobachtung während der Durchführung der Seminare,
4. Abschlussinterviews im Anschluss an die Seminarreihe,
5. Auswertung durch den Hauptforscher.

Vor allem die Punkte 2 und 4 stellen sicher, dass Äußerungen und Konstrukten der Mitforscher ausreichend Spielraum gegeben wird, so dass die subjektiven Sichtweisen aller Forscher zum Ausdruck kommen können. Die Konstrukte werden dabei insb. untersucht in Bezug auf den alltäglichen beruflichen Kontext der Informanten (Steinke 2004, 327).

Im folgenden soll die Gegenstandangemessenheit der Methoden aufgezeigt werden und die Passung der Methoden der Erhebung und der Auswertung.

4.10.1 Thesenbildung

Wie bereits beschrieben, sollen im zweiten Teil der Dissertation theoretische Denkvoraussetzungen und ihre Implikationen für pädagogisch-beraterische Arbeit an Schulen heute dargestellt und entfaltet werden, aus denen ich in Kap.14 Thesen zur Fragestellung der Dissertation entwickle, die im weiteren Verlauf überprüft werden. Im Zusammenhang mit der Auswertung der Interviews kann nach möglicher Plausibilität und nach Ausdifferenzierungen der Thesen gesucht werden. Beides zu verbinden, ist kein Widerspruch, und wird dadurch ermöglicht, dass die Interviews relativ offen gehalten und anschließend mithilfe einer Inhaltsanalyse reduziert werden (Moser 2004b, 23).

4.10.2 schriftliche Befragung

Eine kurze schriftliche Befragung anhand einiger weniger Fragen bzw. Anregungen zu Beginn der Fortbildungsreihe soll zwei Ziele ermöglichen. Erstens, soll sie den Mitforschern gestatten, zu einem späteren Zeitpunkt unter Rückblick auf den anfänglich produzierten schriftlichen Niederschlag eigener Kognitionen relevante Unterschiede benennen zu können. Zweitens, wird damit es auch dem Hauptforscher ermöglicht, in der Auswertung der benannten Unterschiede durch die Mitforscher die vorab erstellten Thesen auf ihre Plausibilität hin zu untersuchen. D.h. die Differenz zwischen (in schriftlicher Form festgehaltener) Ausgangslage und (in mündlicher Textproduktion festgehaltener) Situation bei Seminarende ermöglicht Konstrukte über Richtung und Ausmaß möglicher Lernprozesse.

4.10.3 teilnehmende Beobachtung

Die Methode der teilnehmenden Beobachtung – u.a. als Gegenteil zur Idee einer nicht-teilnehmenden Beobachtung (Flick 2005, 200) – dient dem Hauptforscher dazu, den Nachweis reflektierter Subjektivität während der Durchführung der Fortbildung als Bewertungskriterium qualitativer Forschung zu erbringen (Kap. 4.8.2.8). Während der Realisierung des Seminars sollten vom Hauptforscher Innen- und Außenperspektive zugleich eingenommen und die Position des Systembeobachters mit der persönlich teilnehmenden Beobachtung gekoppelt werden. Es geht bei der teilnehmenden Beobachtung also um eine Reflexion des Prozesses der Seminar-durchführung aus einer „produktiven Metaposition“ (Huschke-Rhein 1998b, 36). Zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit müssen die Schritte der Fortbildungsveranstaltung ebenfalls zumindest grobe dokumentiert werden.

Teil der reflexiven Betrachtung durch den Hauptforscher können z.B. Selbstbeobachtung, Reaktionen der Gruppe oder vermutete Auswirkungen des Verlaufs auf die Überprüfung der Thesen sein. Die teilnehmende Beobachtung kann auch wichtige Hinweise auf Probleme im Seminarprozess, die sich aus Sicht des Hauptforschers bei der Umsetzung des Curriculums ergeben, enthalten und diese reflektieren. Sie kann insofern wichtige Implikationen für den Forschungsprozess bereit stellen. Die teilnehmende Beobachtung wird im Zusammenhang mit der Kurzdarstellung des Curriculums ausgeführt (Kap.16).

Wesentliches Kennzeichen teilnehmender Beobachtung ist der Einfluss des Hauptforschers auf das Beobachtete durch seine Teilnahme (Flick 2005, 206f) – im hier präsentierten Zusammenhang: durch seine Teilnahme am Seminar und an der Reflexion kognitiver Veränderungen. Außerdem bezieht sich Forschung teilnehmender Beobachtung letztlich auf Alltagshandeln (Steinke 1999, 122), hier das berufliche Alltagshandeln in der Schule, in dem sich die Konstrukte der Untersuchungspartner bewähren müssen. Die Verbindung von Außen- und Innenperspektive, Flick spricht von „Distanz trotz Teilnahme“, und die Strukturierung des Gegenstandes unter Einbeziehung anderer wichtiger Personen werden in umgrenzten Feldern durch teilnehmende Beobachtung ermöglicht (Flick 2005, 236).

Der Feldzugang des Forschers in die jeweiligen Schulen der Teilnehmer wäre zwar ebenso wie eine zusätzliche Befragung der betroffenen Schüler wünschenswert gewesen, ließ sich aber angesichts der zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht leisten. Beides hätte allerdings an der Tatsache nichts geändert, dass auch dann die zu untersuchenden Konstrukte im Kopf der Seminarteilnehmer nicht unmittelbar zu beobachten gewesen wären. Dass „nicht alle Phänomene in Situationen beobachtbar sind“, gehört zu den anerkannten Grenzen auch der teilnehmenden Beobachtung (Flick 2005, 214).

4.10.4 systemische Interviews

Die Einzelinterviews und ihre Auswertung bilden den Schwerpunkt der Untersuchung von Konstruktveränderungen. Sie müssen daher eingehend reflektiert werden. Ziel der Interviews ist die Überprüfung auf Plausibilität von (von mir als Hauptforscher) vorab erstellter Thesen im Sinne von deren möglicher Widerlegung, Ausdifferenzierung, Ergänzung oder Veränderung. Um diese Ziele erreichen zu können, müssen die Interviews einen hohen Öffnungsgrad haben, unterliegen aber der Notwendigkeit, dass der Hauptforscher über Fragen ggf. führen können muss. Suggestion ist dabei - angesichts der Forderung nach reflektierter Subjektivität - im Großen und Ganzen zu vermeiden. Diekmann weist allerdings darauf hin, dass eine suggestive Relativierung gesellschaftlicher und lebensweltlicher Vorstellungen im Kopf des Interviewten, die offene Äußerungen verhindern, hilfreich für den Forschungsprozess ist (Diekmann 2005, 384f). Friebertshäuser ergänzt, dass Suggestivfragen erzählfördernd und unterstützend wirken oder Richtigstellungen herausfordern können (Friebertshäuser 2003aa, 389). Suggestivfragen können modellhaft abgegrenzt werden von Manipulation i.S.v. gezielter und bewusster Fremdbestimmung.¹⁰³ Grundsätzlich ist mit systemischen Fragen sehr bewusst und mit möglichen Suggestivfragen sehr vorsichtig umzugehen.

Da qualitative Forschung weniger standardisierbar als quantitative Forschung ist, erhöht die Verwendung von Aspekten kodifizierter Verfahren die Glaubwürdigkeit einer Untersuchung i.S. intersubjektiver Nachvollziehbarkeit (Steinke 2004, 326). Im folgenden werde ich Vor- und Nachteile einiger in der qualitativen Forschung mittlerweile kodifizierter Interview-Verfahren darstellen (Kap.4.10.4.1), um anschließend Notwendigkeit, Legitimität und zu vermeidende Fallen systemischer Interviewführung¹⁰⁴ für diese Arbeit darzulegen (Kap.4.10.4.2). Dabei wird deutlich werden, dass das systemische Interview eine Vielzahl wichtiger Aspekte kodifizierter Interviewarten qualitativer Sozialforschung beinhaltet.

¹⁰³ Konstruktivistisch gesehen, kann Manipulation in der Kommunikation nicht vermieden werden, da Manipulation – im Sinne des Versuchs, Wirkung auf den anderen zu haben – konstitutiver Teil von Kommunikation ist.

¹⁰⁴ zu systemischer Interviewführung vgl. Pfeffer 2004.

4.10.4.1 Parallelen bereits kodifizierter Verfahren mit systemischen Interviews

Zunächst sollen wichtige Aspekte der bereits kodifizierten narrativen und episodischen Interviews als „erzählgenerierende Interviews“ ohne Leitfaden (Friebertshäuser 2003a, 386) dargestellt werden, dann werde ich kurz auf das zurzeit noch weniger etablierte Konstrukt-Interview eingehen. Dabei soll deutlich werden, dass es eine Vielzahl von Parallelen mit dem systemischen Einzel-Interview gibt, mit dem in dieser Dissertation gearbeitet werden soll.

Gemeinsam ist allen Interviewformen, in denen Erzählungen den Zugang zum Forschungsgegenstand bilden, dass die Befragten in starkem Maß „als Experten und Theoretiker ihrer selbst angesprochen und auf [...] Selbstinterpretationen befragt“ (Hopf 2004, 357) werden. Das bedeutet auch, dass ein möglicherweise dominierender Kommunikationsstil oder fehlende Geduld durch den Hauptforscher wenig hilfreich wären (Hopf 2004, 359). Flick (2005, 191f) stellt sechs Kriterien zur Beschreibung verschiedener qualitativer Verfahren auf und kontrastiert narratives¹⁰⁵ und episodisches Interview wie folgt tabellarisch:

¹⁰⁵ Zum narrativen Interview vgl. auch: Schütze 1973; Diekmann 2005, 449f.

	Verfahren Kriterien	Erzählungen als Zugang	
		Narratives Interview	Episodisches Interview
1	Offenheit für die subjektive Sicht des Interviewpartners durch:	<ul style="list-style-type: none"> • Nichtbeeinflussung einmal begonnener Erzählungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Erzählung bedeutsamer Erfahrungen • Auswahl durch den Interviewpartner
2	Strukturierung (z. B. Vertiefung) des Gegenstandes durch:	<ul style="list-style-type: none"> • Erzählauforderung • narrativer Nachfrageteil am Ende • Bilanzierungsteil 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbindung von Erzählung und Argumentation • Vorgabe konkreter Situationen, die erzählt werden sollen
3	Beitrag zur allgemeinen Entwicklung der Methode des Interviews	<ul style="list-style-type: none"> • Verortung der Strukturierung des Interviews an Anfang und Ende • Ausloten des Instruments Erzählung 	<ul style="list-style-type: none"> • systematische Verbindung von Erzählung und Argumentation als Datensorten • gezielte Erzählauforderung
4	Anwendungsbereich	<ul style="list-style-type: none"> • biographische Verläufe 	<ul style="list-style-type: none"> • Wandel, Routinen und Situationen im Alltag
5	Probleme der Durchführung	<ul style="list-style-type: none"> • extrem einseitige Interviewsituation • Probleme des Erzählers • Problematik der Zugzwänge 	<ul style="list-style-type: none"> • Verdeutlichung des Prinzips • Handhabung des Leitfadens
6	Grenzen der Methode	<ul style="list-style-type: none"> • unterstellte Analogie von Erfahrung und Erzählung • Reduzierung des Gegenstandes auf Erzählbares 	<ul style="list-style-type: none"> • Beschränkung auf Alltagswissen

Abb. 4-13: tabellarischer Vergleich der Erhebung verbaler Daten bei der methodischen Wahl von Erzählungen als Zugang qualitativer Erhebungen (Auszug aus: Flick 2005, 190f)

Etliche Aspekte der unter den sechs Kriterien genannten Punkte sind in dieser oder anderer Form relevant für die in der hier vorliegenden Arbeit verwendeten systemischen Interviews:

1) Die Einbeziehung subjektiver Sichtweisen der Mitforscher im Fall des hiesigen Forschungsvorhabens beinhaltet die Erzählung von Erfahrungen, die Unterschiede konstruieren. Dabei folgt der Hauptforscher nicht einem standardisierten Fragebogen, er verzichtet aber auch nicht darauf (wie beim narrativen Interview), Fragen zu stellen. „Erzählgenerierendes Nachfragen“ (Hopf 2004, 356) kann also ständig stattfinden und nicht erst nach einer autonom gestalteten, ununterbrochenen Erzählung wie beim narrativen Interview. Der Interviewte muss dabei selber entscheiden, was aus seiner Sicht bedeutsam ist. Dafür braucht er Zeit und ggf. kommunikative Unterstützung

2) Die Strukturierung des Gesprächsverlaufs und -gegenstands finden in den in der Tabelle genannten Beispielen nur zögerlich statt. Für das hier vorgestellte Forschungsvorhaben der Thesen- und Kategorienüberprüfung und –generierung erscheint es mir aber hilfreich, ggf. stärkere kommunikative Unterstützung geben zu *können*. Das macht auf einem systemisch-konstruktivistischen Hintergrund auch durchaus Sinn, wie weiter unten zu zeigen sein wird (Kap. 4.10.4.2). Eine Erhebung von Beschreibungen, Erklärungen und Bewertungen in den Erzählungen, wie beim episodischen Interview bereits ansatzweise vorhanden, erscheint wünschenswert.

3) Beschreibungen, Erklärungen und Bewertungen als Teil von Argumentationssträngen müssen allerdings in der Auswertung dann getrennt werden (bei Unklarheiten auch ggf. im Interview über Nachfragen). Gezielte Gesprächsaufforderungen sowie dem Forschungsprojekt einen chronologischen Rahmen gebende Texterhebungen zu Beginn und am Ende der Seminarreihe sind auch für die hier dargestellte Arbeit nützlich.

4) Der Anwendungsbereich dieser Arbeit bezieht sich letztlich auf den schulischen Alltag, nicht auf biographische Verläufe, für deren Untersuchung das narrative Interview entstand.

5) Eine extrem einseitige Interviewsituation ist für dieses Forschungsvorhaben nicht hilfreich, da Haupt- und Mitforschern aufgerufen sind, gemeinsam zu forschen. Eine Erzählsituation wie im narrativen Interview, in der für lange Zeit der Befragte spricht, ist nicht ausgeschlossen,¹⁰⁶ wird aber nicht ausdrücklich benötigt. Gezielte geschlossene Fragen können z.B. für die Überprüfung von Thesen des Hauptforschers hilfreich sein, solange sie nicht zu suggestiver Fremdbestimmung führen.

6) Ähnlich wie von Flick für das narrative Interview angeführt, gilt auch für die hiesige Arbeit die Unmöglichkeit zu überprüfen, ob Erfahrung und Erzählung identisch sind.

Neben narrativem und episodischem Interview soll auch das Konstrukt-Interview¹⁰⁷ kurz auf Hinweise untersucht werden, die es für das Vorgehen dieser Dissertation geben kann. Im Konstrukt-Interview geht es, wie für diese Arbeit auch, darum „die subjektiven Konstruktionen der Wirklichkeit eines Gesprächspartners zu einem bestimmten Thema zu erfassen“ (Friebertshäuser 2003a, 385) anhand verschiedener Gestaltungselemente: Leitfragen, freies Assoziieren, Bezugnahme auf andere Personen¹⁰⁸, Vergleichsverfahren¹⁰⁹, narratives Interview, lautes Denken¹¹⁰, Strukturlegetechniken. Hier finden sich bereits zentrale Aspekte systemischer qualitativer Interviews wie zirkuläres Fragen, Vergleiche¹¹¹, Interview als subjektive Narration.

¹⁰⁶ Vgl. z.B. den Beginn des Interviews mit Frau J im Anhang (J 0002).

¹⁰⁷ Vgl. die Zusammenfassung des Ansatzes von Eckard König (unveröffentlichtes Arbeitspapier) unter: Friebertshäuser 2003a, 384ff.

¹⁰⁸ Damit sind im Prinzip zirkuläre Fragen im Einzelsetting gemeint (Beispiel Friebertshäuser 2003a, 385: „Was sehen andere als mögliche Schwachstellen?“).

¹⁰⁹ Z.B. zwei unterschiedliche Einschätzungen von Arbeitskollegen oder Chefs.

¹¹⁰ Der Gesprächspartner kommentiert ein (anhaltbares) Video, auf dem sein eigenes Verhalten festgehalten ist.

¹¹¹ Beim systemischen Interview können Skalierungen benutzt werden.

Insgesamt bieten alle drei Interviewarten Aspekte der für die Durchführung dieser Arbeit notwendigen Vorgehensweise, ohne aber dass eine problemlos übernommen werden könnte. Für den Nachweis der Wissenschaftlichkeit dieser Dissertation festzuhalten bleibt an dieser Stelle, dass es immerhin einige Gemeinsamkeiten zwischen narrativen und episodischem Interview mit dem hier nötigen Vorgehen und mit dem systemischen Einzelinterview gibt, das im folgenden näher dargestellt werden soll.

4.10.4.2 systemische Forschungs-Einzelinterviews

Bereits weiter oben (Kap.4.4.3) wurde deutlich, dass Beobachtung bereits Intervention bedeutet. Das gilt für das Führen von Interviews erst recht. Diese Arbeit geht davon aus, dass alle Akte und Unterlassungen im Interview „Aktivitäten innerhalb des Kommunikationssystems [sind]. Alles, was eine Interviewerin in einem Interview beobachten kann, sind deshalb Phänomene, an deren Erzeugung sie beteiligt ist. Die Phänomene, die sie beobachtet, existieren also weder unabhängig von ihr, noch sind sie allein erzeugt“ (Pfeffer 2004, 83). Unter erkenntnistheoretischen Denkvoraussetzungen lässt sich feststellen, dass Forschung nicht anders als Therapie unvermeidbar „durch zielgerichtete Kommunikation Einfluss [...nimmt] auf psychische und/oder soziale Systeme“ (Pfeffer 2004, 84).

Diese Untersuchung will systemisch-konstruktivistisch arbeiten, begegnet aber aktuell noch einem „Defizit an konstruktivistischen Forschungsmethoden“ (Pfeffer 2004, 67) in der Forschungsgemeinschaft. Pfeffer weist allerdings darauf hin, dass das bereits existierende und über Jahre entwickelte Repertoire systemischer Fragen¹¹² ein Interviewverfahren ermöglichen, das speziell auf der Basis konstruktivistischer Konzepte entwickelt worden ist. Wenngleich seine Ausführungen sich in wesentlichen Beispielen auf die Organisationsberatung beziehen (Pfeffer 2004)¹¹³, sind sie doch für den hier vorgestellten Forschungszweck verallgemeinerbar bzw. übertragbar. Auch sie sind, wie schon bei den vorherigen Möglichkeiten deutlich wurde, nicht per se nützlich oder unproblematisch. Wichtig ist, ihre Reichweite und ihre möglichen Fallen zu kennen, um ihre Vorteile nutzen und in den Forschungsprozess einbringen zu können.

Zielsetzungen systemischer *Forschungsinterviews* ist es, Konstrukte im Kopf des fragenden Hauptforschers – und nicht etwa der Interviewten - angemessen überprüfen und v.a. zu verändern helfen.

Vorteile systemischer Interviewtechniken

¹¹² Pfeffer spricht unter Anlehnung an Simon (1999b, 273) von ‚zirkulären Fragen‘. Mittlerweile sind verschiedene Termini gebräuchlich (Bamberger 2005, 92), wobei bis heute in systemisch-therapeutischen Kreisen der Wortgebrauch nicht eindeutig geklärt ist. Ich verstehe an dieser Stelle ‚systemisches Fragen‘ als umfangreicher als das ‚zirkuläre Fragen‘ nach (vermuteten) Perspektivveränderungen, das in diesem engeren Sinne von der Mailänder Schule entworfen wurde. Vgl. auch Simon/Clement/Stierlin 1999, 349f.

¹¹³ Pfeffer arbeitet im Bereich der Hochschulorganisation und -politik.

Die große Stärke systemisch-konstruktivistischer Interviewtechnik ist, dass sie berücksichtigt,

1. dass psychische Systeme nicht unmittelbar einsehbar sind,
2. dass keine Sichtweise per se eindeutig bestimmbar näher an der Wirklichkeit wäre¹¹⁴ und
3. dass der Beobachter das Forschungsgeschehen unvermeidbar mit beeinflusst.

Geht man von diesen konstruktivistisch-postmodernen, Wirklichkeit relativierenden Prämissen aus, dann liegt mit dem systemischen Fragerepertoire eine Möglichkeit vor, mit ebendiesen Prämissen im Forschungsprozess *bewusst* umzugehen.

1. Aus der Begrenztheit menschlicher Wahrnehmungsfähigkeit folgt nicht die Unmöglichkeit wissenschaftlicher Erkenntnis (Schnell u.a. 2005, 113). Die Trennung psychischer von sozialen Systemen, die Unterscheidung zwischen erlebtem und erzähltem Leben, ermöglicht es, mit dem Problem umzugehen, dass psychische Systeme nicht unmittelbar einsehbar sind.
2. Systemisches Fragen, insb. zirkuläres Fragen im engeren Sinn, bietet gute Möglichkeiten mit Polyperspektivität von Beobachterdifferenzen (auch zwischen Haupt- und Mitforschern) umzugehen (Moser 2004b, 15).
3. Die Gleichsetzung von Beobachtung mit Intervention bedeutet eine „Umstellung auf eine operative Logik der Beobachtung, denn als Operation verweist die Beobachtung sowohl auf den bezeichneten Gegenstand als auch auf den Beobachter, der die notwendige Unterscheidung vornimmt“ (Pfeffer 2004, 69). Das Konzept der (Selbst)Reflexivität ermöglicht hier die Einführung einer Metaebene als ‚selbst-bewusste‘ Beobachtung zweiten Grades. Dies differenziert den Forschungsprozess aus und macht ihn genauer.

Ist eine Eigenbeteiligung am Objekt nicht zu vermeiden, wird es notwendig, sie möglichst bewusst und aktiv zu steuern und einer laufenden Ergebniskontrolle zu unterziehen (Pfeffer 2004, 69f). Königswieser definiert dementsprechend ‚Intervention‘ als „zielgerichtete Kommunikation [...] zwischen psychischen und/oder sozialen Systemen, in der die Autonomie des intervenierten Systems respektiert wird. Systemische Intervention könnte eine zielgerichtete Kommunikation genannt werden, in der man sich der prekären Ausgangslage des Versuchs der wirkungsvollen Beeinflussung eines autonomen [...] Systems bewußt ist“ (Königswieser/Exner. 2001, 17). Beobachtung kann dann durchaus auch per Interview stattfinden, in dem Beobachter und Beobachteter nicht anders können, als sich wechselseitig zu beeinflussen.¹¹⁵ Luhmann be-

¹¹⁴ Genau genommen, muss dann der Begriff des „Einzelinterviews“ genauer betrachtet werden, da es zwei prinzipiell gleichwertige Kommunikationspartner sind. Den Begriff des „Einzelinterviews“ verwende ich in dem Sinne, dass der interviewte Mitforscher im Zentrum der Aufmerksamkeit steht und der Hauptforscher Verantwortung für den formalen Teil des Gesprächs hat.

¹¹⁵ Streng genommen, kann von außen erst mal nicht entschieden werden, wer Beobachter und wer Beobachteter ist, da es sich um zirkuläre Prozesse handelt. Besonders deutlich wird das z.B. im Kinofilm ‚Kitchen Stories‘ von Bent Hamer (dvd 2004).

schrieb dies als ‚doppelte Kontingenz‘, die in der Kommunikation ständig generiert wird.¹¹⁶ Systemische Fragen können sich dabei beziehen auf das beobachtete System als auch auf das System der Beobachtung (Pfeffer 2004, 70,82,90). Dabei befinden sich beide Seiten in einem zirkulären Prozess, in dem Begriffe und Unterscheidungen vorausgesetzt und verändert bzw. ausdifferenziert werden (Luhmann 1994, 99). Systemisch-konstruktivistische Interviews sind ‚erfinderische Interviews‘ (Deissler 1988).

Mit Diekmann (2005, 445) kann man systemische Interviews von ihrem Strukturierungsgrad her als „halbstrukturierte Interviews“ bezeichnen, in denen am Alltagsgespräch anknüpfend eine vertraute Gesprächsatmosphäre geschaffen wird, so dass tiefere Kenntnisse erreichbar sind als mit rein standardisierten Methoden.¹¹⁷

allgemeine Charakteristika systemischer Interviewtechniken

Diese Sichtweise erlaubt es im Interview, nicht nur nach inneren Prozessen der Interviewten zu fragen, sondern auch und gerade, Phänomene in den Kontext von Beziehungen zu stellen und als Produkt von Kommunikationsleistungen zu sehen. Daher macht es Sinn, explizit nach individuellen Beobachtungen zu fragen - unter möglicher Differenzierung von Beschreibungen, Erklärungen und Bewertungen sowie von inneren Prozessen, Beziehungsgestaltungen und Sichtweisen mit Außenperspektive. Ebenso kann nach entsprechenden Schlüsselwörtern (z.B. ‚Verantwortung‘) in den Erzählungen gesucht werden, wobei diese Kategorien im Interview ggf. in (Verhalten in) Beziehungskontexte(n) übersetzt werden können (z.B. ‚Wenn Sie sagen, Sie meinen an sich zu beobachten, dass Sie weniger Verantwortung übernehmen: in welchen Situationen mit wem, wann ist das denn am ehesten der Fall?‘ (vgl. Pfeffer 2004, 76f)). Kognitions-, Handlungs- und Kommunikationssysteme können auf diese Weise indirekt rekonstruiert und beschrieben werden, und zwar auf der Ebene von Individuen (z.B. der einzelne Lehrer) wie von Gruppen (z.B. eine Klasse, das Kollegium) oder Organisationen (z.B. das Schulhaus).

Der systemisch-konstruktivistische Ansatz legt es zudem nahe, verschiedene Beobachter zum gleichen Thema zu befragen mit dem Ziel, Differenzen von Beobachterperspektiven als Informationsquelle zu nutzen, bis hin zur Aufforderung, sich in die Position eines anderen Beobachters zu begeben (‚Was glauben Sie, wie ihre Schüler das sehen würden?‘). Dabei können nicht nur kausale Erklärungen verwendet werden sondern v.a. auch Beschreibungen zirkulärer Zusammenhänge. Hier sind die ‚zirkulären Fragen‘ im engeren Sinne hilfreich, die inzwischen auch in Einzelinterviewsituationen angewandt werden (Boscolo/Bertrando 1994).

Pfeffer geht soweit, auch hypothetische Fragen für Forschungsinterviews anzuerkennen, um „die Handlungsspielräume der Kommunikationspartner und die alternativen Wirklichkeiten

¹¹⁶ Sie ist einerseits ein nicht zu vermeidendes Problem, andererseits aber die Grundlage der Autonomie sozialer Systeme (Vanderstraeten 2004, 64).

¹¹⁷ Gegenüber narrativen Interviews haben halbstrukturierte den weiteren Vorteil, dass sie auch bei Interviewten mit wenig kommunikativer Kompetenz oder Bereitschaft gangbare Methoden bleiben (Diekmann 2005, 450).

der Kommunikationssysteme zu untersuchen“ (Pfeffer 2004, 81). Damit wäre auch eine Rekonstruktion (im Interview) von konstruierten Möglichkeitsräumen (der Teilnehmer) gangbar, die auf Zukunftseinschätzungen verweisen (Krämer 2003, 460) - wobei die Möglichkeitsräume, um relevante Ergebnisse für die hiesige Untersuchung zu bringen, von den Mitforschern der Veränderung im Zusammenhang mit der Seminarreihe zugerechnet werden müssten.

Sinnvoll kann der Einsatz von hypothetischen, Skalierungs-, Bewertungs- und anderen Fragen sein, um die Mitforscher dabei zu unterstützen, für sich mehr Klarheit über (die Veränderung) eigene(r) Konstrukte zu erlangen. Hypothetische Fragen vermögen auch, auf das letztlich immer auch Spekulative von Wirklichkeitskonstrukten einzugehen und so Kontingenz zu berücksichtigen. Sie dürfen allerdings vom Hauptforscher nicht missbraucht werden, eigene Hypothesen doch noch über einen suggestiven Gebrauch von hypothetischen Fragen bestätigt zu bekommen, wenn der Interviewte das bis dahin nicht getan hat. Systemische Fragen beinhalten auch ansatzweise quantitative Elemente, wie z.B. Skalierungen. Diese können sehr einfach, wirksam und schnell Unterschiede verdeutlichen, wobei sie, konstruktivistisch konsequent, zunächst inhaltsfrei verwendet werden können (Pfeffer 2004, 77; G.Schmidt 2004b). Auch Strukturlegetechniken oder Visualisierungen können verwendet werden, wenn sie der Verdeutlichung helfen.

Systemisches Fragen zeigt „Möglichkeiten, wie die Auslegung von Kommunikation angereichert und unterstützt werden kann: durch Kommunikation über Kommunikation“ (Pfeffer 2004, 80). Die Einführung einer solchen Metaebene kann zwar Missverständnisse nicht ausschließen, aber verringern. Außerdem ermöglicht sie die - für das Vorgehen dieser Forschungsarbeit nötige - Kommunikation über individuelle Wirklichkeitskonstruktionen. Da es letztlich um die Eruierung und den Abgleich individueller Konstruktionen geht, muss der Interviewer und Hauptforscher nicht die ‚richtige‘ oder einzig gültige Erklärung finden, sondern untersuchen, „*welche Erklärung für wen wirksam ist*“ (Pfeffer 2004, 80, Hvg. im Orig.).

Systemisches Fragen „ermöglicht die Beobachtung von sich selbst beschreibenden Systemen, indem es deren Selbstbeschreibungen ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. [...] Gleichzeitig verlangt es nach einer Differenzierung der Perspektiven und eröffnet damit die Möglichkeit eigener, selbstdisziplinierender Beobachtungsperspektiven“ (Pfeffer 2004, 89). Ein solches Vorgehen verändert bzw. erweitert den klassischen Wissenschaftsbegriff der Moderne (Moser 1996)¹¹⁸, wobei Schwerpunkte auf der „*prozessualen und relationalen* Auffassung wissenschaftlicher Tätigkeit“ (Moser 2004b, 13, Hvg. i.Org.) liegen.

Haltungen und Methoden systemischen Interviewens

¹¹⁸ Ganz so neu ist das nicht. Schon Giambattista Vico hatte 1710 „Wissenschaft (*scientia*) [als] Kenntnis (*coginitio*) der Entstehung der Art und Weise, wie Dinge hergestellt werden“, bezeichnet (zitiert nach Glasersfeld 1994, 26.).

Auf folgende systemische Haltungen und Methoden muss der Hauptforscher beim Führen der Interviews besonders achten (vgl. auch Kap.4.5.9):¹¹⁹

- *Selbstverantwortung und Selbstreflexivität des Interviewers*: Er muss im Bewusstsein der eigenen Handlungen und Deutungen Fragen reflektiert auswählen und Auswirkungen von Fragen im Interview überprüfen (Pfeffer 2004, 87), mithin zugleich Außen- und Innenperspektive wahrnehmen.
- *Respekt vor den Mitforschern*: in ihrer Autonomie bringen sie eigene Ideen ein. Das beinhaltet die
- *Selbstverantwortung des Interviewten*: Der Interviewte muss selber entscheiden, was aus seiner Sicht bedeutsam ist. Dafür braucht der Interviewte Zeit und ggf. kommunikative Unterstützung durch gezielte Fragen. Fragen zu stellen, ist, systemisch ausgedrückt, eine Form der Intervention (Pfeffer 2004, 68), da Fragen bereits bestimmte Inhalte implizieren, und darf die Selbstverantwortung der Interviewten nicht negieren oder aufheben.
- *Ankopplung*: Der Hauptforscher muss erreichen, dass die Teilnehmer ihm Vertrauen entgegenbringen, so dass sie sich offen äußern können. Über die Verleihung von Vertrauen entscheiden die Mitforscher.
- *Transparenz*: Stellenwert und Rahmen-Gestaltung des Interviews sind vorab und ggf. während des Gespräches über Metakommunikation zu erläutern bzw. klären.
- *Neutralität*: Die Beantwortung der Forschungsfrage in den Interviews geschieht durch die Teilnehmer. Neutralität der Hauptforschers erleichtert es den Mitforschern, beide Seiten von Antagonismen beobachten, artikulieren und sich zur Forschungsfrage frei äußern zu können.
- *Neugier*: Der Forscher ist neugierig, was die Teilnehmer aus ihrer Sicht anzumerken haben, und bereit, weitere Beobachtungen und überraschende Erklärungen zuzulassen. Dabei sucht er nach einer Vielfalt an Narrationen.
- *zirkuläres Denken*: führt zur Relevanz von zirkulären Fragen und Kontextualisierung im Interview. Der Forscher ist gehalten, „zum häufigen Wechsel und aufeinander Beziehen unterschiedlicher Perspektiven [...aufzufordern und] sich flexibel auf die Interaktion mit den Gesprächspartnern einzulassen“ (Pfeffer 2004, 88).
- *Verständlichkeit*: Für den Interviewer gilt: (a) „Sprich die Sprache deines Gegenübers“ (Prior 2002, 83), (b) das Prinzip des Alltagsgesprächs (Lamnek 2002, 166), (c) genaueres Nachfragen.
- *Prozessorientierung*: Anerkennung von Kontingenz. Forschungsgegenstand und Forschungsakt sind beide prozesshaft. Flexibilität im Umgang mit dem Gegenüber.

¹¹⁹ Etliche dieser Aspekte finden sich bei Pfeffer (2004, 87ff), einige bei Lamnek (2002, 166f). Anders als bei Pfeffer (S.89) wird in der beraterischen, systemischen Literatur Neutralität eher als Methode denn als Haltung gese-

- *Metakommunikation*: Der Forscher muss zu Beginn des Interviews darauf hinweisen, dass der Mitforscher sofort bescheid gibt, wenn er das Gefühl bekommen sollte, dass der Hauptforscher sich nicht neutral verhält. Und zwar deshalb, weil letztlich der Empfänger (hier: der Seminarteilnehmer) darüber entscheidet, ob er ein Vorgehen des Hauptforschers vielleicht als Suggestion oder Manipulation empfindet.¹²⁰ Darüber hinaus ist ggf. im Interviewprozess bei Missverständnissen abzuklären, wie Haupt- und Mitforscher gerade miteinander kommunizieren. Metakommunikation kann so das Bewusstsein für Kontextbedingungen und Interpretationsrahmen sichtbar machen.

Da systemische Fragetechniken gezielt, eingegrenzt und bewusst eingesetzt werden müssen, ist es eine Voraussetzung für ihre Anwendung, dass der Hauptforscher z.B. über entsprechende Ausbildungen dazu befähigt ist, was bei mir der Fall ist (systemischer Therapeut und Berater (SG)).

Für den gegenwärtigen Forschungsstand gilt sicherlich, dass systemische Interviewtechniken trotz ihrer hohen Reflektiertheit noch nicht fest etabliert sind. Für die Durchführung solcher Interviews mit den Mitforschern sehe ich aber insofern nicht das Problem, dass diese Art der Interviewführung zu ungewöhnlich wäre, da sie konstruktivistische Prämissen und systemische Fragen aus der Fortbildung kennen. Obendrein besteht auch die Möglichkeit, sie ggf. auf Metaebene zu erläutern.

hen (z.B. bei Retzer oder Simon/Clement/Stierlin). Für Forschungsinterviews macht es aber Sinn, Neutralität als Haltung zu postulieren.

¹²⁰ In Analogie zu Selvini Palazzoli u.a. 1981. Letztlich bleibt auch für den Leser dieser Untersuchung und der Interviews trotz oder aufgrund seiner Außenposition nicht eindeutig feststellbar, ob bzw. wo Suggestion vorliegen könnte.

Zielsetzung systemischer Interviews

Zielsetzung systemischer Fragetechniken im Bereich der Forschung für das *beobachtete* System ist es, über bewusste, eingegrenzte und akzeptable Fragen (Königswieser/ Exner 2001, 17) Mitforscher dabei zu unterstützen, für sich mehr Klarheit über eigene Konstrukte – im Fall dieser Arbeit: über deren Veränderung - zu erlangen.

Zielsetzung systemischer Fragetechniken im Bereich der Forschung für das *beobachtende* System ist es, über Kommunikation Bestätigungen aber insb. auch Veränderungen beim Hauptforscher zu ermöglichen, so dass Thesen mit vorläufiger Plausibilität versehen oder neu konstruiert werden können. Der Ziel-Schwerpunkt systemischen Fragens liegt bei der Veränderungsmöglichkeit von Konstrukten des beobachtenden Hauptforschers (Pfeffer 2004, 80,84). Zielsetzungen systemischer Forschungsinterviews ist es also, Konstrukte im Kopf des fragenden Hauptforschers angemessen und reflektiert zu verändern helfen. Das kann sich auf seine Handlungen auswirken, indem er z.B. während des Interviews bestimmte Fragen stellt oder anschließend, z.B. auch aufgrund der Textanalyse, Thesen oder gar Grundideen überarbeitet.

Damit können systemische Interviews, die der Entfaltung des Forschungsgegenstands auf indirektem Wege dienen, grafisch¹²¹ folgendermaßen dargestellt werden:

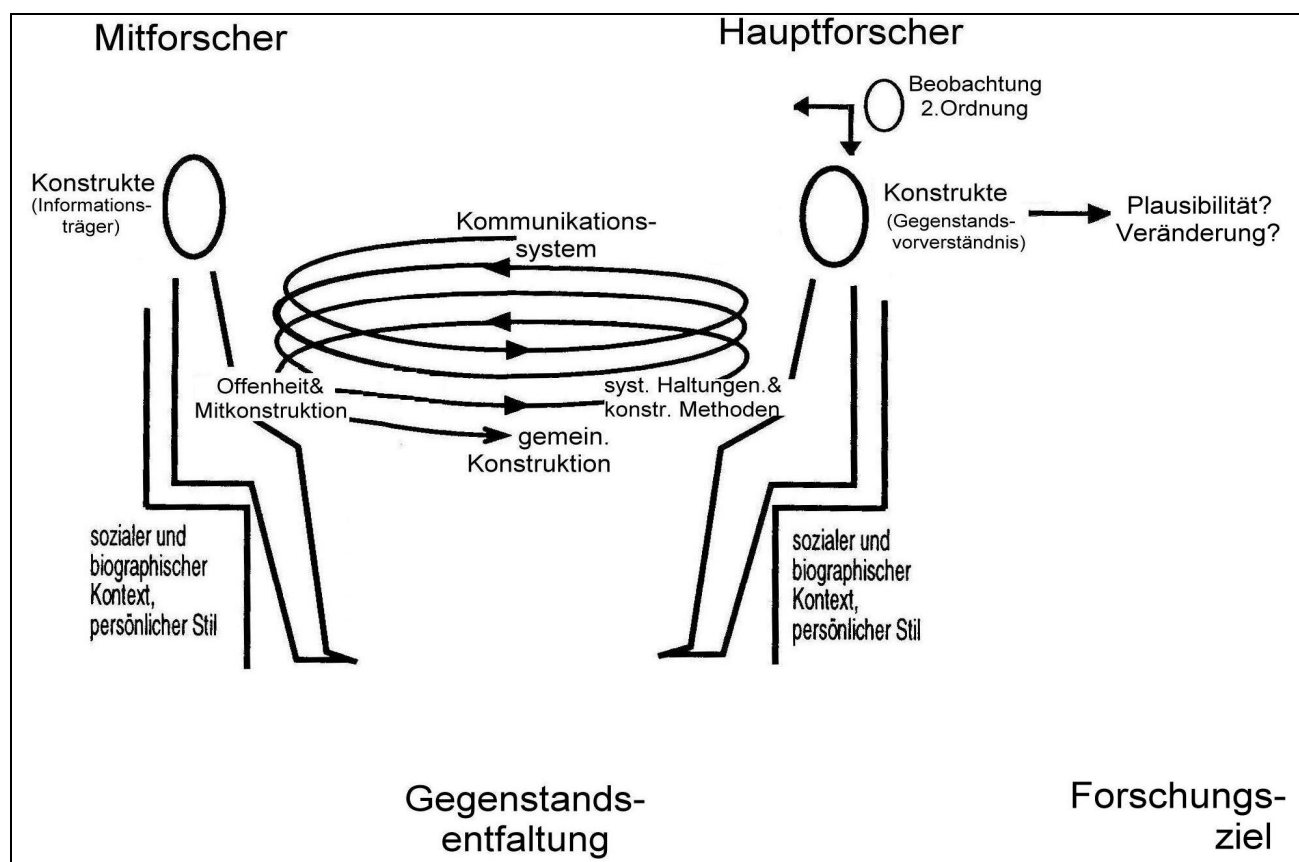


Abb. 4-14: Beziehungsgestaltung und Gegenstands entfaltung im systemischen Interview

¹²¹ in Anlehnung an Steinke (1999, 127).

4.10.5 qualitative Inhaltsanalyse

Wie schon im Schaubild ersichtlich, müssen die im Interview gewonnenen bzw. konstruierten Daten ausgewertet werden, um zum Forschungsziel gelangen zu können. Diese Aufgabe erfüllt die qualitative Inhaltsanalyse. Das Verfahren der Inhaltsanalyse zur systematischen Auswertung qualitativer Interviews und subjektiver Sichtweisen ist als „eine der klassischen Vorgehensweisen zur Analyse von Textmaterial“ (Flick 2005, 279) bekannt und gut dokumentiert. Es gilt als „durchsichtig, nachvollziehbar, leicht erlernbar und gut [...] übertragbar“ (Mayring 2004, 474).¹²² Die Methode eignet sich „vor allem für die reduktive und an der Klassifikation von Inhalten orientierte Auswertung von großen Textmengen“ (Flick 2005, 282). Es muss also zu einer Systematisierung des Datenmaterials kommen: die umfangreichen Texte müssen auf Inhalte und Kategorien reduziert werden, die im und für den Forschungsprozess relevant sind. Dabei ist das zu analysierende Material im Kommunikationszusammenhang zu sehen und zu interpretieren (Flick 2004, 287).

Hierfür ist es hilfreich, sowohl die vorab modellartig aufgestellten thesenartigen Vermutungen als auch im Anschluss an die Interviews neu zu gewinnende Kategorien zu benutzen. Diese Kategorien bilden das „Kernstück jeder Inhaltsanalyse“ (Diekmann 2005, 489) und müssen sich auf die Fragestellung(en) beziehen. Sie können während der Analyse in Rückkopplungsschleifen über- und herausgearbeitet und unter Überkategorien subsumiert werden. Während Mayring klare Phasentrennungen für qualitative Inhaltsanalysen entwirft, hält Diekmann eine parallele Bearbeitung verschiedener Aufgaben für nützlich und ebenso zulässig (Mayring 2004, 472f.; Diekmann 2005, 512).¹²³

Qualitative Inhaltsanalyse, die Inhalte untersuchen und Kategorien entwickeln und ordnend anwenden will, lässt sich ergänzen durch Sequenzanalyse (Flick 2005, 287), die stärker auf den Aspekt der Form bzw. Gestalt des Textes (z.B. eine bestimmte Art der Sprachverwendung) achtet. Flick betont explizit, dass diese Methode „Kognition als soziale und vor allem diskursive Phänomene“ zu analysieren vermag (Flick 2005, 293).¹²⁴

Letztlich müssen die Daten im strukturellen Zusammenhang ihren Platz haben und als Teile des Gesamtbildes verstehbar sein. Auf diese Weise kann die Forderung nach intersubjektiver Nachvollziehbarkeit (Kap. 4.8.2.2) erfüllt werden.

Der Verständnis des Forschungsprozess differenziert sich zunehmend aus:

¹²² Vgl. Zur Inhaltsanalyse auch Diekmann 2005, 481ff.

¹²³ Diese Arbeit folgt Diekmann, vgl. Teil III dieser Dissertation.

¹²⁴ Außerdem gibt es noch die Diskursanalyse, die aus dem Ansatz des sozialen Konstruktivismus entstanden ist, aber bis jetzt, so Flick, bleiben die konkreten methodischen Vorschläge zur Umsetzung der Methode „eher unpräzise und implizit“ (Flick 2005, 295).

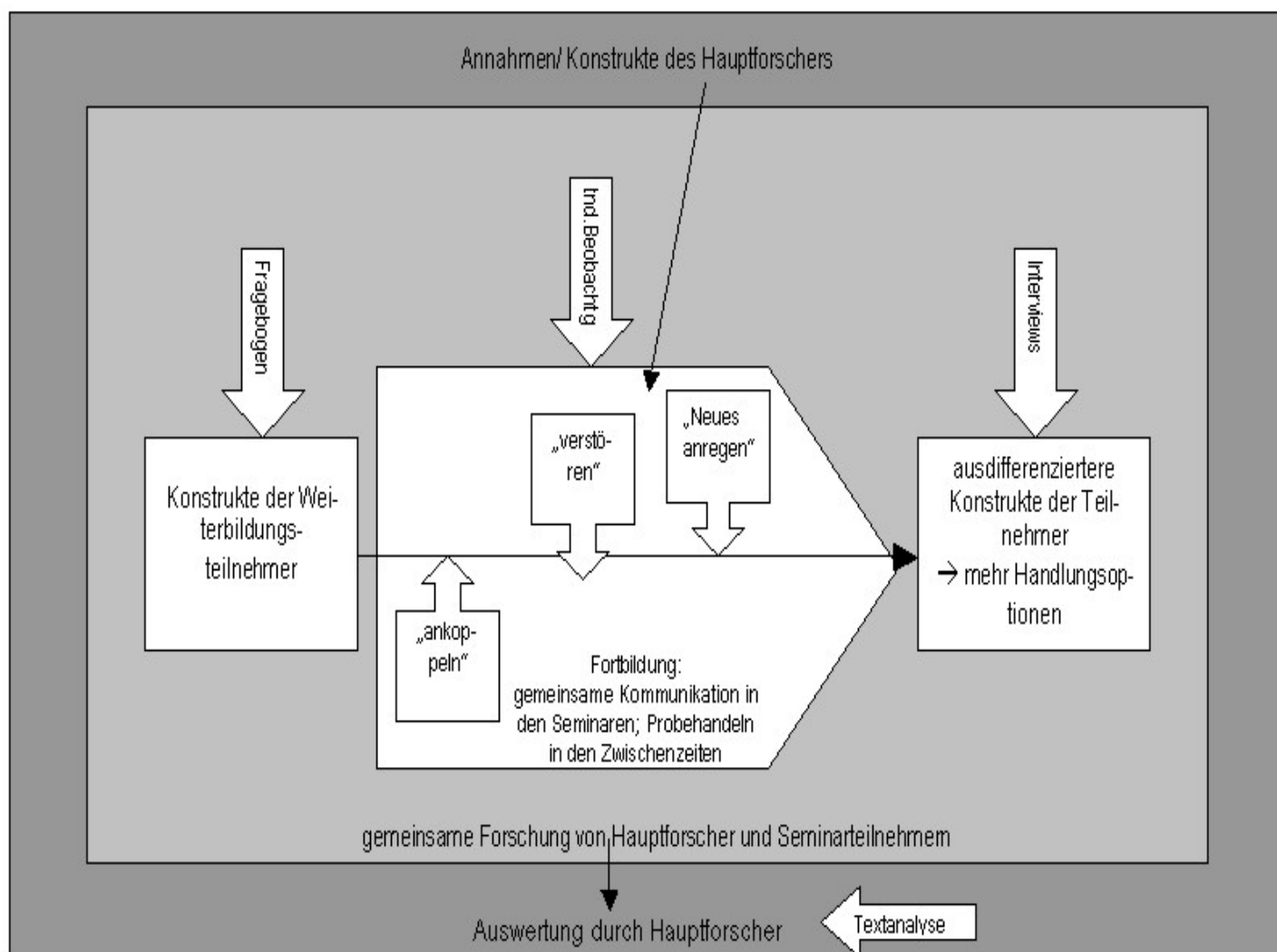


Abb. 4-15: Forschungsprozess – (erweiterte) Darstellung 3

4.11 Dokumentationszeitraum und Gruppe

Die in dieser Arbeit dargestellte und untersuchte Weiterbildung zur systemischen Pädagogik und Beratung in Schule fand statt vom 28. Oktober 2005 bis zum 15. Oktober 2006, also im Zeitraum eines Jahres. Die Veranstaltung lief unter dem Titel: „LehrerIn-Sein ist mehr als unterrichten. Systemische Pädagogik und Beratung in der Schule“ und wurde an insgesamt 15 Tagen mit 90 Zeitstunden (= 120 Beratungseinheiten) an zwei Orten (Religionspädagogisches Amt Gießen (= RPA) und Tagungshaus Schönberg) ausschließlich an unterrichtsfreien Tagen durchgeführt. Die Tagungsdauer war jeweils ein oder zwei Tage. Das RPA in Gießen übernahm die Organisation.

Die ursprüngliche Obergrenze von 12 Personen wurde auf 16 erweitert, als schon unmittelbar vor Beginn der vorgeschalteten Info-Veranstaltung am 7.6.05 die Gruppe ausgebucht war. „Allein das Interesse für systemisches Denken und Handeln“ wurde – in Anlehnung an Mücke

(2003, 479) - neben der Kenntnis schulpädagogischer Praxis als „ausreichend“ für die Teilnahme angesehen.

Die Teilnehmer waren Pädagogen der verschiedenen Schulformen, darunter eine Lehrerin in ‚Mit-Schulleitungs-Funktion‘, eine schulische Sozialpädagogin und eine Lehrerin, die zugleich auch Referendare ausbildet. Es waren in der Gruppe die verschiedenen Altersgruppen durchgängig vertreten bei einem deutlichen ‚Frauenüberschuss‘. Zwei Teilnehmerinnen stiegen während der ersten Hälfte aus persönlichen Gründen aus, eine dritte erschien (ohne offiziellen Austritt) während der zweiten Phase nicht mehr aufgrund der Begleitung ihres kranken Mannes und der anschließenden Trauerphase nach dessen Todesfall. Von den verbleibenden 13 Teilnehmern waren in den ca. drei Wochen nach Abschluss der Seminarreihe 11 bereit zu evaluierenden Gesprächen.¹²⁵

Die Zusammensetzung der Gruppe - so der Wunsch des und die Vereinbarung mit dem RPA - war nicht reglementiert, um so eine breite Vielfalt schulischer Wirklichkeiten in der Teilnehmergruppe repräsentiert finden zu können. Vielfalt wurde hier von vornherein als Bereicherung und Chance gesehen. Die Organisation wurde durch das RPA übernommen. Die grundsätzliche Offenheit der Teilnahme (nach Eingang der Anmeldung) führte dazu, dass sich zu Beginn der Gruppe die Situation so darstellte, dass aus einer Schule fünf Teilnehmer kamen (ergänzt durch einen Förderpädagogen, der an eben diese Schule im Verlauf des Jahres ebenfalls wechselte), während alle anderen Teilnehmer die jeweils einzigen Vertreter ihrer Schule waren.¹²⁶

In vorheriger, nach Kompromissen und voraussichtlicher Durchführbarkeit¹²⁷ suchender Absprache mit dem Auftraggeber, wurde neben dem Zeitumfang und Kosten auch vereinbart, dass die Interessierten an der Veranstaltung würden teilnehmen können, ohne nebenher Literatur lesen und diese in Arbeitsgruppen bearbeiten zu *müssen*. Selbstständige Lektüre wurde zwar als wünschenswert angesehen, entsprechende Literatur ins Seminar ein- und mitgebracht, aber angesichts der massiven Veränderungen in der Schule in Hessen mit der gestiegenen hohen Arbeitsbelastung wurde es zum gegebenen Zeitpunkt für unrealistisch gehalten, dass stets alle Teilnehmer bestimmte Themen gelesen oder gar bearbeitet haben würden. Ziel der Fortbildung war ja letztlich auch, zu einer Entlastung der Teilnehmer beizutragen. In einer vorherigen Fortbildungsveranstaltung hatte sich dieses Konzept gemäß den Rückmeldungen der Teilnehmer ausdrücklich bewährt. Eine solche Konzeptionierung der Reihe zielt einerseits auf die Unterstützung der konkreten alltäglichen Praxis, und erhält andererseits die Möglichkeit, theoretische Aspekte in die Veranstaltung einzubringen und dort auch zu vertiefen.

¹²⁵ Da ein Interview aus technischen Gründen nur in schlechter Qualität gelang, seine Nachbearbeitung im professionellen Tonstudio keine ausreichende Qualität (wieder)herstellen konnte, blieben zehn Interviews für die Evaluation der Reihe.

¹²⁶ Dies brachte eine nicht einfache Situation mit sich (vgl. dazu Kap.16)

¹²⁷ Dazu gehörte u.a. die Frage, bei welchem zeitlichen Fortbildungsumfang und welchen Gesamtkosten genügend angemessene Teilnehmer zu finden wären.

4.12 Forschungsgemeinde

Mit der Verteidigung sowie später der Veröffentlichung dieser Arbeit werden der gemeinsame Forschungsprozess und seine Auswertung durch den Hauptforscher Teil eines weiterführenden Forschungsprozesses der größeren Forschungsgemeinde. Damit lässt sich ein zweifach gerahmtes, schematisches Gesamtbild des Forschungsprozesses wie folgt erstellen:

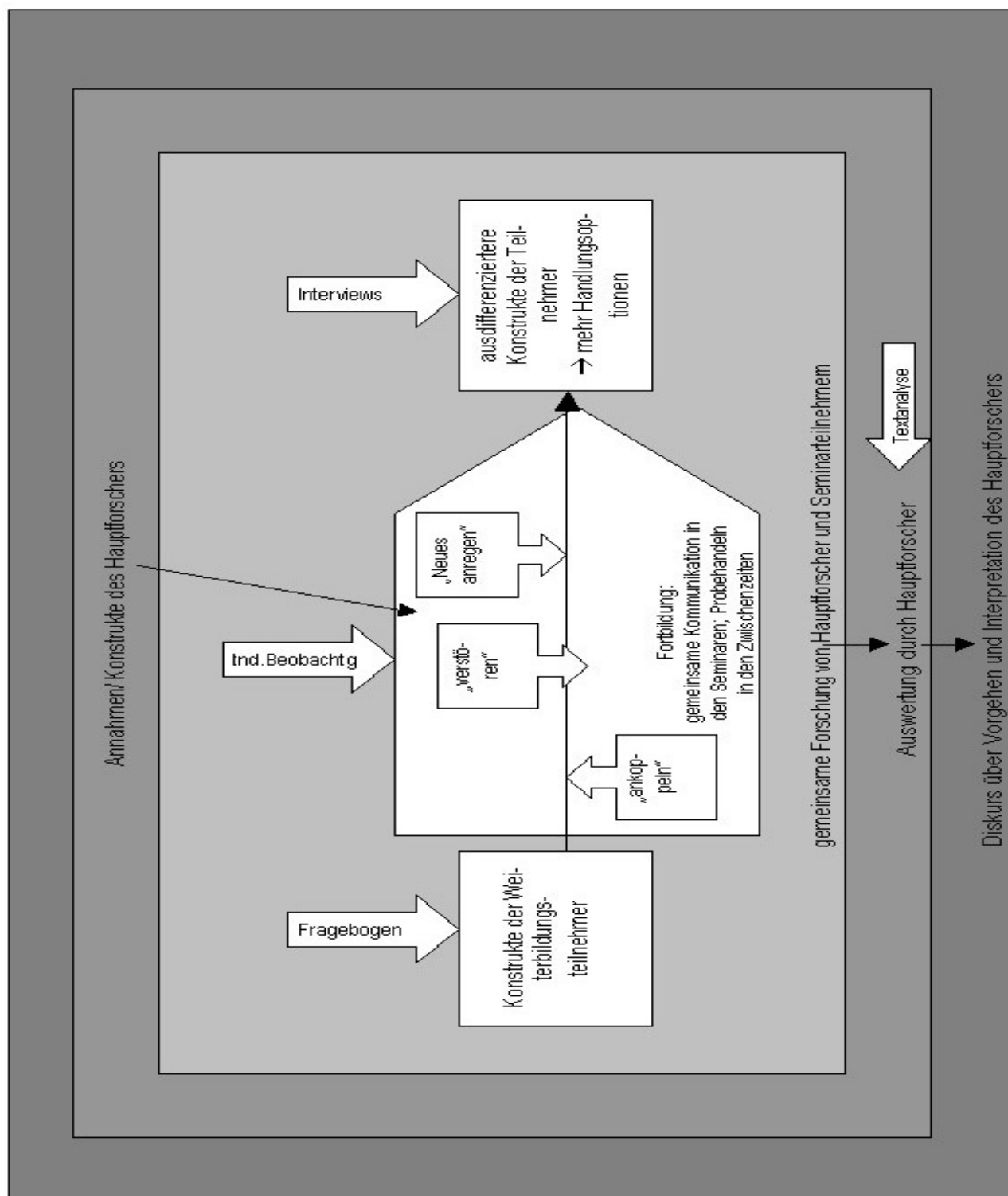


Abb. 4-16: Forschungsprozess – Gesamtdarstellung

Teil II – systemisch-konstruktivistische Schulpädagogik

Nachdem in einem ersten Teil Chancen und Herausforderungen der aktuellen schul(polit)ischen Situation in Deutschland dargestellt wurden und das wissenschaftstheoretische Vorgehen erläutert und begründet wurde, zielt der zweite Teil der Arbeit auf die Entwicklung wesentlicher Aspekte systemisch-konstruktivistischer Pädagogik und Beratung in der heutigen Schule, die als Fortbildungsinhalte umgesetzt werden können (oder zumindest als Rahmen zu beachten sind). Aus den Prämissen des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes wie auch aus der entsprechenden wissenschaftlichen Literatur können wichtige Überlegungen für den heutigen pädagogischen Schulalltag abgeleitet bzw. angestellt werden.

Zunächst werden moderne und postmoderne Gesellschaftssysteme modelltheoretisch aus ontogenetischen Entwicklungsstufen konstruiert, idealtypisch getrennt und formal beschrieben. Sie stellen unterschiedliche Rahmen (bzw. Bedeutungsgeber) für die Sicht auf Pädagogik, Beratung und Schule dar (Kap.5). Zentrale Idee ist hier, dass die heutige Schule noch aus der Moderne kommt, wohingegen die Gesellschaft sich längst auf den Weg in die Postmoderne gemacht hat. Dementsprechend lassen sich in Kap.6 für die letzten Jahrzehnte auch unterschiedliche Ansichten auf (bzw. Bedeutungsgebungen für) Schule idealtypisch unterscheiden. Die Unterschiede in diesen Erzählungen zu kennen, ist ein Ausdruck systemisch-konstruktivistischer pädagogischer Professionalität. Teil der Narrationsvielfalt kann es gerade aus systemischer Sicht sein, einen Außenblick auf Schule zu werfen, mittels dessen die grundsätzlichen, häufig widersprüchlichen, institutionellen Rahmenbedingungen heutiger Schule auf ihre Mechanismen und Konsequenzen hin befragt werden – und zwar aus Perspektive verschiedener Beteiligter.

In Kap.7 werden – unter der Voraussetzung, dass die Gesellschaft zunehmend postmodern wird - wesentliche Folgerungen systemisch-konstruktivistischer Prämissen für schulische Pädagogik heute gezogen. Dies betrifft vielfältige Aspekte wie z.B. Wissen und Wahrheit, Lernen und Lehren, Kommunikation und Interaktion, Erziehung und Verantwortung. Anschließend (Kap. 8) wird Schule als Organisation eingehend beleuchtet - und zwar sowohl auf der Ebene des Schulhauses wie auch als staatlich organisiertes (Bildungs-Teil-)System. Schule als Organisation bildet für schulische Pädagogen das Umfeld, in dem systemisch-konstruktivistische Ideen zur schulischen Pädagogik umzusetzen sind und das nicht vernachlässigt werden darf, sollen solche Umsetzungen erfolgreich sein. Anders als noch in Kap.6.2 stehen hier weniger die institutionellen Rahmenbedingungen im Vordergrund als vielmehr das Thema der Passung von Mitarbeiter und Organisation bzw. des Umgangs mit den organisationalen Rahmenbedingungen von Schulsystem und Schulhaus durch den Mitarbeiter. Es geht v.a. um Fragen der Organisationskultur

(insb. auch problematischer Schulhauskulturen und ihrer Auswirkungen) und des Unterschieds zwischen Profession und Organisation.¹²⁸

Damit sind die Grundlagen gelegt für die vielleicht wesentlichsten Kapitel des zweiten Abschnittes, die zentrale Chancen systemisch-konstruktivistischer Pädagogik und Beratung in der heutigen Schule noch konkreter behandeln. Im 9.Kapitel werden zunächst wichtige Positionen, Methoden und Instrumente systemisch-konstruktivistischer Pädagogik entwickelt, wie es sie entweder inhaltlich oder in dieser umfassenden Zusammenstellung bisher in der Forschungsliteratur so noch nicht gibt. Dabei geht es u.a. um ein hohes Kontext- und Funktionsbewusstsein, um Beziehungsgestaltung unter besonderer Berücksichtigung von Aspekten der Präsenz, der Ressourcenhaltung (sich selbst wie Schülern gegenüber) und des Zwangsrahmens von Schule bzw. schulischer Pädagogik. Im 10. Kapitel wird dann der schulpädagogische ‚Beratungs-,Begriff‘ näher unter die Lupe genommen. Dies ist nötig, da der Begriff ‚Beratung‘ in Schule eher diffus verwendet wird. Unter der Vermutung, dass der Beratungsbedarf in Schule weiter steigen wird, werden verschiedene beraterische Haltungen, Positionen und Instrumente speziell für den schulischen Rahmen ausgeführt oder in dieser Form auch neu entwickelt. Der Hinweis, dass auch Lehrer Beratung (bzw. Inter/Supervision) benötigen, leitet über zum 11.Kapitel, in dem Schulorganisationsentwicklungsprozesse unter besonderer Berücksichtigung von Kooperationsprozessen in ihrer Bedeutung für den einzelnen Lehrer untersucht werden. Damit schließt sich ein systemisch-konstruktivistisch logischer Kreis: nach der Betrachtung, wie der schulische Rahmen Denken und Handeln prägen kann, welche Mittel und Wege dem einzelnen Lehrer (und auch mehreren Pädagogen an einer Schule) zur Verfügung stehen, kann deren Wirkung auf den Rahmen (und dessen mögliche Umgestaltung) ins Auge genommen werden.

5 Moderne und Postmoderne als Rahmen für Pädagogik

Will man Ausschau halten nach Gelingensbedingungen von Pädagogik und Schule in westlichen Gesellschaften der Gegenwart – insb. in der heutigen BRD -, ist es hilfreich, modellhaft verschiedene Gesellschaftssysteme zu unterscheiden und näher zu bestimmen, die auch in der aktuellen Diskussion eine wichtige Rolle spielen. Im Folgenden werden die Begriffe der ‚Moderne‘ und der ‚Postmoderne‘ idealtypisch, d.h. modellhaft, als Gesellschaftssysteme, die jeweils bestimmte Anforderungen an ihre Mitglieder stellen, entworfen.¹²⁹ Eine Prämisse dabei ist, dass die gegenwärtige Gesellschaft sich auf dem Weg in die Postmoderne befindet und damit pädagogische und erzieherische Gelingensbedingungen sich erheblich verändern bzw. teilweise

¹²⁸ Die institutionellen Rahmenbedingungen (Kap.6.2) müssen deshalb frühzeitig behandelt werden, da sie wichtige Voraussetzung für Teile der Beschreibung verschiedener Ansichten auf Schule (Kap.6.3) sind.

¹²⁹ In der folgenden Darstellung orientiere ich mich eng an meiner Ersten Staatsexamensarbeit (R.Mosell1995.).

bereits schon verändert haben. Im Gegensatz zu postmodernen Ideen, die Schüler und Eltern (und Lehrer) in den Alltag der Schule auf der konkreten Verhaltensebene bereits handelnd hineinbringen, wird die gegenwärtige Schule (im Sinne einer gesellschaftlichen Institution oder Organisation) als weiterhin eher modern konzipiert und organisiert angesehen (vgl. Kap.2.3).

Ausgangspunkt für den idealtypischen Entwurf moderner und postmoderner Gesellschaften sind Stufen menschlicher Ontogenese aus konstruktivistisch-entwicklungspsychologischen Modellen. Das hier vor allem herangezogene Modell von Robert Kegan beinhaltet u.a. die Modelle von Piaget (kognitive Entwicklungsstufen) und Kohlberg (moralische Entwicklungsstufen) und verbindet diese zu einem umfassenderen Modell (Kegan 1991; Kegan/Noam 1982; Piaget 1991; Kohlberg 1996). Grundlage bilden dabei konstruktivistische Prämissen in Kombination mit der Annahme der Abfolge bestimmter ontogenetischer, chronologisch zu durchlaufender Entwicklungsstufen von Individuen. Die aktuelle Hirnforschung lässt diese Vermutungen plausibel erscheinen. So bildet sich das Gehirn zwar nicht in Volumen aber in seiner inneren Struktur auch noch in der Pubertät (und sogar bis 30 Jahre) radikal um und ermöglicht so u.a. abstrakte(re)s Denken und komplexe(re)s moralisches Handeln (Herculano-Houzel. 2006). Diese idealtypischen Entwicklungsstufen der Persönlichkeitsentwicklung (Kap.5.1) zeichnen sich durch zwei Charakteristika aus. Erstens sind sie das Ergebnis (zunächst) kognitiver Konstruktionsprozesse durch das Individuum. Zweitens entstehen diese Konstruktionen unter Einbettung in soziale Prozesse. Daher weisen sie - in Relation zu solchen Prozessen - strukturelle Ähnlichkeiten auf. Insofern werden bei Kegan, wie in der hiesigen Untersuchung, radikaler Konstruktivismus und sozialen Konstruktivismus miteinander verbunden.

Nachdem die Entwicklungsstufen in Anschluss an Kegan dargestellt wurden, können idealtypisch moderne und postmoderne Gesellschaftssysteme (Kap. 5.2) beschrieben werden. Diese werden insb. danach unterschieden, welche höchste ontogenetische Entwicklungsstufe sie von ihren Mitgliedern modellhaft verlangen.¹³⁰

5.1 Stufen ontogenetischer Entwicklung

Nach Kegan können verschiedene homöostatische Strukturen, die ein Mensch in seiner Persönlichkeitsentwicklung durchlaufen kann, in einem „strukturell-funktionalen Modell des Selbst“ (Noam 1986, 151)¹³¹ anhand einer festliegenden Reihenfolge beschrieben werden. Dabei stellen Entwicklungsstufen des Selbst jene Abschnitte in der Ontogenese dar, in denen Konstruktorganisationen stets ausdifferenziertere Inhalte in adäquater und strukturell komplexerer Weise zu integrieren vermögen - bis zur nächsten nach Veränderung verlangenden Krise. Ent-

¹³⁰ In ähnlicher Weise (allerdings mit inhaltlichen Unterschieden) schlägt bspw. Siebert (2005, 46ff) in Anlehnung an Rifkin (2000) einen idealtypischen „postmodernen Lerntyp“ vor.

wicklungskrisen gehören zum ‚normalen‘, unvermeidbaren Verlauf von Erziehungsprozessen (Huschke-Rhein 1998b, 25). Da jede neue Struktur auf der vorherigen aufbaut, kann in der Stufenentwicklung kein Niveau übersprungen werden.

Die Entwicklung des Selbst wird, sozial betrachtet, begleitet von ‚einbettenden Kulturen‘ (Kegan), wie sie z.B. Eltern oder Pädagogen, aber auch Schule als System darstellen können. Solche einbettenden Kulturen sollen das Selbst des Kindes im günstigen Fall bestärken, ihm konstruktiv Rückmeldung geben und fort dauern, d.h. das junge Individuum soll auf sie bis zu einem gewissen Zeitpunkt zurückgreifen können, um angemessen sich ablösen zu können. Unterstützung von außen muss dabei aber immer Stufenabfolge und informationelle Geschlossenheit berücksichtigen, um ‚orientierende Interaktion‘ wirksam werden lassen zu können.

In den folgenden Unterkapiteln stelle ich diejenigen Stufen der Selbst-Entwicklung dar, die zum Verständnis von Moderne und Postmoderne relevant sind (Kap.5.1.1 und 5.1.2): Das sind die Stufen 4 und 5 in Kegans Modell. Ein Überblick über das Stufenmodell – in Anlehnung auch an andere Autoren – rundet diese Beschreibungen ab (Kap.5.1.3). Zunächst aber sollen ganz knapp die Stufen 2 und 3 beschrieben werden, da sie im weiteren Verlauf der Arbeit an der ein oder anderen Stelle in anderen Argumentationszusammenhang bedeutsam werden können¹³².

Stufe 2 entspricht dem ‚souveränen (egoistischen) Selbst‘, das in der Intelligenzentwicklung nach Piaget mindestens auf der konkret-operationalen Ebene steht, d.h. es orientiert sich an seiner beständigen Disposition aus Bedürfnissen und Interessen und verfolgt ein egoistisches Zweckdenken. Nicht Intentionen, sondern die Folgen des Handelns sind entscheidend. Die Befolgung von Regeln oder Versprechen, die Kategorien ‚richtig‘ und ‚falsch‘ machen am eigenen Vor- bzw. Nachteil fest (Kegan 1991, 127ff).

Auf der Stufe 3 des ‚interpersonalen Selbst‘ beginnen sich formal-operationale Fähigkeiten im Sinne Piagets zu entwickeln, voll entfaltet werden sie aber erst auf Stufe 4. Moralisch betrachtet, bemüht sich das interpersonale Selbst um die Koordination verschiedener Bedürfnisperspektiven im Inneren wie nach außen. Handeln ist nun auch aus Kontexten interpersonaler Verbundenheit heraus interpretierbar. Eigene Bedürfnisse können mit konkreten anderen Menschen koordiniert, also verhandelt und aufgeschoben werden. So werden gegenseitiges Verstehen, geteilte Erwartungen, Vertrautheit, Respekt und Fürsorge für den anderen und Solidarität ermöglicht, weil Wechselseitigkeit perzipiert wird. Verpflichtungen ergeben sich aus der interpersonalen Beziehung heraus. Interessenkoordination kann in einem wesentlich weiteren Umfang stattfinden als bisher. Es ist die Reflexion über beginnende Freundschaftsbeziehungen -

¹³¹ Dort ausführlicher sieben für entwicklungspsychologisch-konstruktivistische Modellen typische Prinzipien (S.154ff) unter besonderer Berücksichtigung von Kegan 1991 [= Original 1982].

¹³² z.B. bei der Fähigkeit zum Perspektivwechsel, der mit dem Wechsel von Stufe 2 auf Stufe 3 erfolgt.

und nicht etwa negative Sanktionierung -, die das Verständnis moralischer Verpflichtung ausdifferenziert (Keller und Edelstein 1986).

Auf der Zwischenstufe 3 ½ beginnt das Individuum, sein Handeln nicht mehr nur an Einzelpersonen festzumachen, sondern es orientiert sich auf Kleingruppen hin, die ihm eine Ablösung vom Elternhaus ermöglichen. D.h. die Stufe 3 ½ ist noch konkret-personal und damit inklusiv (andere integrierend) orientiert, zugleich aber durch die Gruppenausrichtung auch schon exklusiv (Kegan 1991, 135ff).

5.1.1 Die Stufe 4: das institutionelle (ideologische) Selbst

Auf der Ebene 4 sind die formal-operationalen Fähigkeiten im Sinne Piagets voll entwickelt. Durch hypothetisch-deduktives Denken kann der Mensch sich Gedankensysteme schaffen und sich die eigenen Denkvorgänge bewusst machen, um sie logisch zu rechtfertigen. Das institutionelle Selbst kann sich und andere von einem gemeinsamen dritten Standpunkt aus denken. Es bewahrt folglich durch einen Raum des psychologisch Gemeinschaftlichen hindurch Konsistenz und gewinnt dadurch Identität. Anders gesagt: es sieht sich als Mitglied einer Gruppe, und diese Gruppe besitzt den höchsten Wert. Das beinhaltet auch, dass andere Gruppen und deren Mitglieder implizit als minderwertig gelten können - bis dahin, dass u.U. nur die Eigengruppe als eigentliche Menschheit anerkannt wird (Kegan 1991, 141ff.; Watzlawick 1994c).

Das Selbst der Stufe 4 ist eine psychische Institution, die aus der Reflexion und Koordination von Gegenseitigkeitsbeziehungen in Großgruppen hervorgeht. Es begreift Beziehungen als Netzwerk, d.h. Perspektiven werden generalisiert. Das Gesellschaftlich-Normative wird konstruiert, Normenreguliertheit entsteht. Recht ist dabei das, was das Gesetz vorschreibt - es wird noch nicht erkannt, dass das Gesetz nur ein vorläufiger Versuch ist, dem Recht zu dienen. Der Mensch leitet seine Bedeutungstiftungen aus der gruppenintern vorgefundenen Organisiertheit her (statt die Organisation aus Prinzipien abzuleiten, wie das auf Stufe 5 möglich wird). Das Gewissen entsteht und dient der Beherrschung der eigenen psychologischen Selbstdefinition.

Die Ziele des einzelnen sind die der Gruppe - also zugleich personal als auch sozial. Soziale Ordnung und das "Gruppencharisma", mit dem Norbert Elias letztlich das Überlegenheitsgefühl der Eigengruppe bezeichnet (Elias/Scotson 1990, 8), müssen gestützt und aufrechterhalten werden. Diese Stufe ist unvermeidlich ideologisch, weil das Selbst die ‚Gruppenwahrheit‘ i.S. eines absolut gesetzten Bedeutungssystems handhabt. Da die eigene innere Organisation für die innere Verwaltung sinnstiftender Selbstzweck ist, findet eine übertrieben starke Kontrolle in der Innenwelt statt; auf das schnell hereinbrechende Gefühl von Chaos stellen sich Abwehrreaktionen ein.

Die **Übergangsstufe 4 ½** ist geprägt durch die Erfahrung der Widersprüche der verabsolutierten eigenen Psycho-Institution. Die Psycho-Institutionen der Anderen werden als solche er-

kannt. Ebenso wird der willkürliche Charakter gesellschaftlicher Standpunkte nunmehr erfasst, was zu Werterelativismus führt. Toleranz für Verschiedenheit und Verständnis für die Rechte des Anderen sind die Folge.

5.1.2 Die Stufe 5: autonomes (interindividuelles) Selbst

Die Operationen erreichen hier ein über- bzw. intersystemisches Niveau: Es entwickelt sich die Fähigkeit, aus verschiedenen Systemen zu deduzieren und Ergebnisse anhand vorgelagerter universeller Prinzipien zu betrachten. Aus dieser Position heraus, in der reflexive Distanz unmittelbare Selbstreferenzialität ersetzt, kann das Selbst sowohl die eigene psychische Organisation als auch Organisationsleistungen überhaupt beurteilen. Dies ermöglicht in der Erkenntnis der Vorläufigkeit aller Erklärungen und Modelle die Emanzipation vom gesellschaftlichen Bezugsrahmen und den Aufbau einer Sinnstruktur, die über ‚traditionelle‘ Lebensformen hinausgeht.

Das Vorhandensein unterschiedlicher Regeln und Normen ist hier eher bereichernd als problematisch; zwischen ihnen braucht im Sinne der Multiperspektivität auch keine Einigkeit hergestellt zu werden. Das autonome Selbst orientiert sich vielmehr an wenigen grundlegenden (v.a. ethischen) Prinzipien, die der Gesellschaft vorgeordnet sind. Was gerecht ist, bestimmt nicht mehr das Gesetz, vielmehr werden Gesetze aus einer grundlegenden Auffassung über Gerechtigkeit (vgl. z.B. die Menschenrechte des Grundgesetzes) abgeleitet. Anhand dieser Prinzipien wird die *Koordination* von Institutionellem, also von Aspekten der Stufe 4, möglich. Man steckt nicht mehr voll in institutionsbedingten Pflichten, Leistungen, Arbeitsrollen. Man gehört weiterhin zu einem oder eben auch mehreren sozialen Kollektiven, diese sind für die eigene Identität aber nicht mehr das zentrale Kriterium. Das Selbst gibt seine - von der Abgrenzung gegen den anderen abhängige - Unabhängigkeit zugunsten einer Interdependenz-Sicht auf und erlangt so eine neue Art von Selbstständigkeit. Da komplexes und antizipatorisches Denken sich vertieft, entwickelt sich eine Prozess-Sicht, die den Blick auch auf Potentiale i.S.v. Entwicklungsmöglichkeiten lenkt. So akzeptiert und kultiviert der einzelne die Fähigkeit zu interdependenter Selbstbestimmung.

Das Prinzip der Selbstkonstruktion bildet dabei ein enorm einheitsstiftendes Element: Zwischen verschiedenen psychischen Institutionssystemen herrscht Bewegungsfreiheit, was hohe Frustrationstoleranz mit sich bringt. Konflikt kann daher als inneres Gespräch ausgetragen werden; alternative 'Identitätsprojekte' werden möglich. Der einzelne wird aufnahmebereit für negative Beurteilungen, sucht kritische Anregungen mitunter aktiv und kann eine Lebensform des Zweifels (Beck 1993, 249ff) entwickeln.

Der - konkrete wie abstrakte - Andere kann als Individuum wahrgenommen werden, dem man nicht mehr nur Toleranz sondern Akzeptanz entgegenbringt. Das Prinzip der Men-

schenwürde wird verstanden (Eckensberger 1987, 38f). Menschliche Gemeinschaft wird universal gesehen. Das beinhaltet Wohlwollen (wie gesagt: nicht nur für den *konkreten* Anderen sondern *prinzipiell* für Andere): eine Fürsorgeeinstellung, die auf strukturelle Wachstumsförderung zielt. Mit der Fähigkeit, zur sozialen Welt auf Distanz gehen zu können, entwickelt sich eine große innere Verpflichtung, Verantwortlichkeit und Verbindlichkeit in der Entscheidung über Selbst und den eigenen Beitrag zu(r sozialen) Welt. Individualität im Sinne autonomer Identität ist hier interdependente Selbstbestimmung, die sich an grundlegenden Prinzipien ausrichtet und um Einschluss statt Ausgrenzung bemüht.

5.1.3 Stufenübersicht

Kegan hat sein Modell anhand vorgefundener anderer Modelle entwickelt, die ebenfalls der Idee der Stufenentwicklung verhaftet sind und die er zu integrieren versucht. Dabei sieht er die Konstruktion von Selbst und Anderen als logische Grundstruktur menschlichen Denkens und Handelns. Daraus lässt sich eine vereinfachte tabellarische Übersicht erstellen:

	Ich-Entwicklung	Piaget	Kohlberg	Loevinger	Maslow	
0	Einverleibung (Nullstadium) Grundstruktur: Selbst – Anderes(r): Reflexe (Fühlen, Bewegen) – Keines	sensumotorisch		präsozial	psychol. überlebensorientiert	
1	Impulsivität (Stufe 1) Grundstruktur: Selbst – Anderes(r): Impulse, Wahrnehmungen – Reflexe (Fühlen, Bewegung)	präoperational	straf- u. gehorsamsorientiert	impulsiv	physiolog. befriedigungsorientiert	
2	Imperialismus (Stufe 2) Grundstruktur: Selbst – Anderes(r): Bedürfnisse, Interessen, Wünsche – Impulse, Wahrnehmungen	konkret-operational	instrumentell orientiert	opportunistisch	sicherheitsorientiert	
3	Interpersonalismus (Stufe 3) Grundstruktur: Selbst – Anderes(r): Zwischenmenschliches, Gegenseitigkeit – Bedürfnisse, Interessen, Wünsche	früh formal-operational	übereinstimmungsorientiert	konformistisch	liebes-, zuneigungs-, zugehörigkeitsorientiert	
4	Institutionalismus (Stufe 4) Grundstruktur: Selbst – Anderes(r): »Autor«-Sein, Identität, Umgang mit der Psyche, Ideologie – Zwischenmenschliches, Gegenseitigkeit	voll formal-operational	gesellschaftsorientiert	gewissenhaft	achtungs- und selbstachtungsorientiert	
5	Inter-Individualität (Stufe 5) Grundstruktur: Selbst – Anderes(r): Individualität, für einander offene Selbst-Systeme – »Autor«-Sein, Identität, Umgang mit der Psyche, Ideologie	post-formal? dialektisch?	prinzipienorientiert	autonom	Selbstverwirklichung	

Abb. 5-1: Stufen des Verhältnisses zwischen Selbst und Anderen als logische Grundstruktur in verschiedenen Entwicklungstheorien (Kegan u.a. 1982, 430f. leicht verändert.)

Aus den genannten Stufenbeschreibungen können nunmehr Gesellschaftssysteme idealtypisch modelliert werden.

5.2 Modellierung von Gesellschaftssystemen

Im folgenden werden idealtypisch moderne und postmoderne Gesellschaftssysteme beschrieben, die jeweils ihre eigene Organisiertheit haben und mehr als die Summe ihrer Teile sind. Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass sie von ihren Mitgliedern jeweils eine bestimmte (unterschiedliche) Mindeststufe menschlicher Entwicklung abverlangen, wie sie gerade anhand des Kegan'schen Modells beschrieben wurden.¹³³ Analog zu den individuellen Strukturstufen ist es deshalb modelltheoretisch möglich, von *kollektiven* Stufen bzw. Niveaus auszugehen. Das heißt auch modelltheoretisch nicht, dass alle Mitglieder eines Kollektivs sich auf diesem Niveau befinden. Es ist aber zunächst einmal das für dieses Kollektiv typisch geforderte Endstadium gesellschaftlich geforderter Mindestentwicklung für Individuen. Kinder und Jugendliche zeichnen sich dabei dadurch aus, dass sie dieses Niveau zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrem Leben erst noch erreichen sollen und auf dem Weg dorthin Unterstützung benötigen.

Neben der chronologischen Strukturstufenabfolge besteht eine weitere Prämisse dieser Arbeit in der Annahme, dass ein ‚soziales Kollektiv‘ definiert werden kann als eine Gemeinschaft von Menschen, die untereinander bedeutungstiftend interagieren. Dabei gleichen sich Realitätskonstrukte an. Es entsteht, von außen betrachtet, sozial geteilte Wirklichkeit. Diese Bedeutungstiftung ist aufgrund der rekursiven Prozesse, die der Konstruktivismus voraussetzt, einerseits relativ stabil; zugleich kann sie sich aus dem gleichen Grunde auch verändern.

Diese Dissertation geht davon aus, dass die in sozialen Kollektiven zugrundegelegten und von Akteuren verwendeten Repertoires von Welt- und Selbst-Vorstellungen sich in den letzten Jahren – in den westlichen Bundesländern seit der 60ern, in den neuen Bundesländern frühestens mit der Wende 1989 – deutlich in Richtung Stufe 5 gewandelt haben. D.h. dass die zentrale These für dieses Kapitel davon ausgeht, dass postmoderne Gesellschaften – im Gegensatz zu modernen Gesellschaften – von ihren Mitgliedern das Hindurchgehen durch *eine* entscheidende idealtypische Stufe bzw. Krise von Selbstorganisation *mehr* verlangen als moderne. Außerdem fordern sie auch, den Umgang mit permanentem Wandel zu lernen. Die Biographie postmoderner Bürger besteht dementsprechend aus vielfältigen kritischen Lebensereignissen bei fortwährendem gesellschaftlichen Wandel (Siebert 2005b, 50). „Die heute so viel zitierte Selbstverwirklichung ist nur zu haben um den Preis von Selbsttranszendenz“ (Watzlawick 1995, 46). Das hier verwendete

¹³³ Zur Problematik, mit unterschiedlichen Entwicklungsstufen zu arbeiten, die unterschiedliche ‚Reifegrade‘ voraussetzen, vgl. R. Mosell 1995. Wichtig ist in diesem Zusammenhang u.a., diese individuellen oder kollektiven Stufen als Modelle zu benutzen, die einem Beobachter Perspektivwechsel vereinfachen und ausdifferenziertere Orientierung geben können, ohne Wahrheit zu bedeuten – was allerdings in dieser modellhaft-idealtypischen Betrachtung erst ab Stufe 5 geht.

Modell geht sozialkonstruktionistisch davon aus, dass soziale Kollektive "danach differenziert werden können, welche Möglichkeiten und Anforderungen sie an die individuelle Identitätsarbeit stellen [...] und welche kollektiven Strategien zur Herstellung eines ‚Wir-Konzeptes‘ und zu dessen Präsentation nach außen gewählt werden" (Krewer/ Eckensberger 1991, 593).¹³⁴

Vor der Darstellung der modernen (Stufe 4, Kap.5.2.1) und postmodernen (Stufe 5, Kap. 5.2.3) Kollektive sowie einer Übergangsphase zwischen ihnen (Stufe 4½, Kap.5.2.2) soll hier noch kurz auf Kollektive der Stufe 3½ hingewiesen werden. Etliche gesellschaftliche Subgruppen in der BRD sind nämlich über für die Entwicklungsstufe 3½ typische *personale* Zuordnungen organisiert. Das gilt insb. für Subkulturen mit Migrationshintergrund, deren Mitglieder (ursprünglich) aus ‚kollektiven Heimatsystemen‘ kommen, die eher agrarisch und durch wenig Mobilität geprägt sind, so dass eine wechselseitige persönliche Kontrolle (z.B. auf Dorfebene) zur Vergesellschaftung des Individuums ausreicht. Legitimität wird hier durch Bezug auf Vergangenheit konstruiert. Mythen spielen dabei eine wichtige Rolle, die oft auf göttlichen Ursprung oder Willen verweisen. Gruppen der Stufe 3½ sind – allerdings aus anderen Gründen – auch die meisten Peergroups, mit denen Schule zu tun hat.¹³⁵

5.2.1 modernes Gesellschaftssystem

Gesellschaftssysteme¹³⁶ der Moderne (Stufe 4) sind Kollektive, in denen der einzelne gemäß seinen gesellschaftlichen Rollen in öffentlichen Räumen funktionieren können muss. Ordnung entsteht über Ämter und Leistungskriterien. Zentrale Ordnungsfunktion besitzt die (Zugehörigkeit zur) Großgruppe, die sich über Ideologie an monolinearen Modellen von Machbarkeit und Planbarkeit ausrichtet, idealer Weise im Nationalstaat. Probleme entstehen durch Unordnung, auf die man mit Sanktionierung reagiert. Einheit wird über eine tendenziell monolithische Homogenität hergestellt, so dass das Kollektiv eine exklusive, abgrenzende psychische Grundausrichtungen zeigt. Das ‚Gruppencharisma‘ (Elias/Scotson 1990) – der Glaube an die Überlegenheit der Eigengruppe - drückt sich u.a. in einem starren Normengefüge aus, das wesentlich zur Identitätsstiftung beiträgt. Diese die Gruppe zusammenhaltenden Werte und Normen in Frage zu stellen, ist tendenziell Verrat am Kollektiv wie am individuellen Selbst der Stufe 4. Werte- und Normenfragen sind auf dieser Stufe nicht verhandelbar. Die Gegenwart erhält ihre

¹³⁴ Modelltheoretische Plausibilität für einen Zusammenhang zwischen (dem Wandel) der Lebenswelt des Kollektivs und der Entwicklungsstufe seiner idealtypischen Mitglieder kann damit begründet werden, dass der Abgleich von Realitätskonstrukten in einem sozialen Kollektiv zugleich der Anpassung an seine Umwelt dient, dass also seine Mitglieder nach angemessenen Bewältigungsformen für ihre existentiellen, sich verändernden Rahmenbedingungen suchen müssen.

¹³⁵ Zu unterscheiden sind hier bspw. junge Freundescliquen, die ontogenetisch die Stufe 3½ als wichtige Lernstufe benutzen, um sie dann zu verlassen, von subkulturellen Cliquen, die sich auf diesem Level stabilisieren, weil sich ihre Mitglieder selber die einbettende Kultur zur Verfügung stellen müssen, die ihnen außerhalb (z.B. im familiären Umfeld) fehlt und auch von der (gegenwärtigen) Schule nicht kompensiert werden können..

¹³⁶ Die folgenden Darstellungen (Kap. 5.2.1 bis 5.2.3) richten sich nach Kegan u.a. 1982, Kegan 1991, und Baumann 1994.

Bedeutung durch eine bestimmte Sicht von besserer, aktiv, linear herstellbarer und herzustellender Zukunft. Zeitgeschehen wird oft durch ein teleologisches Geschichtsverständnis legitimiert, weshalb Bauman (1994) die Mitglieder solcher Gesellschaftssysteme „Pilger“ nennt.

5.2.2 Gesellschaftssystem im Übergang zur Postmoderne

Eine Prämisse dieser Arbeit ist, dass die aktuelle Gesellschaft in Deutschland und vielen anderen westlichen Gesellschaften die Moderne verlassen hat und auf dem Weg in die Postmoderne ist, ohne dort bereits voll angekommen zu sein. Für Schule heißt das insb., dass die Organisation noch in der Moderne steckt, während die gesellschaftlichen Anforderungen bereits zunehmend postmodern sind. Reinhard (2003, 297) bspw. geht davon aus, dass unsere plurale Kultur einen Zwischenstand erreicht hat, „in dem einerseits das auf hierarchischen Annahmen basierende ‚Wissen‘ [...] nicht mehr passt, [...] in dem andererseits neue Wege eines demokratischen Lernens allerdings noch wenig gekannt bzw. beschritten werden.“

Kollektive der Übergangsstufe 4 ½ können psychisch bereits auf Distanz zu gesellschaftlichen Normen und zur Eigengruppe gehen und zeichnen sich daher (wenngleich auf der Grundlage vorhergehender Homogenität so doch) durch Toleranz aus. Probleme werden als Widersprüche erlebt, mit denen man vermittelt Toleranz (allerdings nicht Akzeptanz des anderen) umzugehen sucht. Werterelativität wird anerkannt und Wertefragen beginnen ihren Charakter als Kooperationshemmnisse zu verlieren. Das Kollektiv besitzt inklusive und exklusive Ausrichtungen, d.h. Aspekte von Offenheit und Abgrenzung existieren nebeneinander, bei Tendenz zur Offenheit. Bei unstimmgigen ‚Informationen‘ wird die eigene Position eher in Frage gestellt als bei Gleichgewichtsstufen.

Dieser Übergang (Stufe 4 ½) ist durch das Dilemma zwischen Werterelativität einerseits und Orientierungsnotwendigkeit andererseits gekennzeichnet. Die momentan zu beobachtende „Freisetzung“ des Subjekts (aus Traditionen) – das muss die Pädagogik beachten - ist *nicht automatisch* eine Autonomie bzw. eine von der Moderne sich emanzipierende Selbstorganisation. Für diesen Schritt stellt sie vielmehr nur ein spezifisches Potenzial dar (Keupp 1983b, 262). Die Entwicklung der gegenwärtigen Gesellschaft zu einer – im Sinne des hier vertretenen Modells – vollwertigen postmodernen Gesellschaft der Stufe 5 ist nicht garantiert. Eine einmal erreichte kollektive Stufe ist nie in ihrem Fortbestand garantiert, da die nachwachsende Generation sich diese Stufe stets neu erarbeiten, diese erlernen muss. Hierzu beizutragen, ist eine wesentliche Aufgabe des Bildungssystems der Gesellschaft.

5.2.3 postmodernes Gesellschaftssystem

Postmoderne Kollektive (Stufe 5) verlangen von ihren Mitgliedern Autonomie und Selbstverantwortung. „Das einzelne Individuum ist verantwortlich für seine eigenen Konstruktionen der Welt, die ihm keine Tradition mehr verbindlich vorschreiben kann, auch nicht die Schu-

le“ (Huschke-Rhein 1997, 38). Ordnung entsteht in der Postmoderne über den Diskurs sich selbst verantwortender Individuen mit Prozesseinsicht. Zukunft ist kontingent, die Gegenwart gilt es, ohne sicheres Wissen aber auch ohne Blindheit als Schnittpunkt zwischen Vergangenheit und Zukunft zu gestalten und dabei möglichst viele Optionen und wichtige Korrekturmöglichkeiten offen zu halten. In einer solchen „Multioptionsgesellschaft“ (Gross. 1994) gelten ‚Welt‘ und ‚Selbst‘ grundsätzlich als fragwürdig. Jeder wird zu einer „bunten Mischung von Potentials“ (Keupp 1993b, 231). Bauman (1994, 249) nennt die Mitglieder solcher kollektiven Systeme „Nomaden“, weil ihre Identität anhängig vom jeweiligen Beziehungsgefüge definiert wird, als Patchwork-Identität „nur noch plural möglich“ ist (Keupp 1993b, 229)¹³⁷ und grundsätzlich unsicher bleibt (Bertens 1987, 94). Man zieht durch sich wandelnde Wirklichkeiten hindurch, wobei Identität eine „lebenslange reflexive Lernaufgabe“ (Siebert 2005b, 93) bleibt, die an die individuelle Selbststeuerung und Selbstverantwortung appelliert. Die Entscheidung für ‚vorübergehende Gewissheiten‘ mag mitunter notwendig sein, um bestimmte Zeitphasen zu durchstehen (Cecchin et al. 2005, 89). Grundsätzlich aber gilt, dass eine Such- und Problemlösegesellschaft eine Antwortgesellschaft (der Eindeutigkeit der Stufe 4) ablöst (Decker 1998, 116) und die Gefahr einer (z.T. verantwortungsverlagernden) Individualisierung auch der Krisen kollektiver Systeme mit sich bringt (Siebert 2005a, 54; Beck 1986).

In der Epistemologie der Gesellschaften der Stufe 5 lösen konstruktivistische Aspekte, die nach adäquateren Vorstellungen über eine nicht mehr eindeutige Wirklichkeit fragen, rein repräsentative ab (tendenziell ist dies bereits auf der Stufe 4½ der Fall). Glaube ist nicht mehr das Bekennen von gemeinsamen Überzeugungen, sondern ‚vertrauende Wachheit‘ bzw. Umgang mit offener Zukunft ohne lähmende Angst (Bauman 1994, 253). In der postmodernen Wissensgesellschaft wird Wissensmanagement wichtiger, wobei Wissen aber nicht als sozialtechnisch transferierbar sondern als kognitive Operation, als Kompetenz des Subjekts gesehen wird, das Komplexität auf einem (gegenüber einer modernen Gesellschaft) gestiegenen Niveau reduzieren muss (Siebert 2005b, 81f).

Die Individualisierung schreitet weiter voran, es wird eine (Teil)Autonomisierung von sozialen Gruppen und Individuen im Sinne einer effizienten subsidiären Aufgabenverteilung angestrebt. Soziale Einheit wird dabei über die Prinzipien von Diskurs und Verhandlung hergestellt. Integration geschieht durch Koordination und Kooperation auf höherer Ebene (auch oberhalb der Staatsebene) und durch gezielte Vernetzung als Antwort auf (als solche erfasste) Interdependenzphänomene. Die Ausrichtung des Kollektivs ist inklusiv, Neues ist potenziell eher bereichernd als bedrohend, was den angemessenen Schutz von grundlegenden, der Kollektivität vorgelagerten Prinzipien nicht verhindert. Probleme sind auf dieser Stufe Ausdruck von Komplexität, die man durch Reflexion und Dialog, durch Wertschätzung von Mehrdeutigkeit und etablierter Re-

¹³⁷ Vgl.a. S.232. Keupp benutzt auch den Begriff „multiple Identität“, S.243.

flexivität handhabt. Ambivalenzen sind allgegenwärtig und werden anerkannt, statt, wie in der Moderne üblich, zugunsten von Eindeutigkeit verdrängt (Bauman 1996.). Das führt zu einem Gewinn an Spielräumen für die Ausgestaltung des eigenen Lebensstils und zugleich zu einem Verlust kollektiver Sicherheit und Zugehörigkeit (Keupp 1993b; Beck 1986).

Reflexive Distanz erlaubt das Nachdenken über das eigene Kollektiv und die eigene Realitätskonstruktion, so dass mit Identitätsfragen flexibler umgegangen werden kann. Im Kollektivinneren existiert eine breite Pluralität von Selbstkonzepten, nachdem auf Stufe 4½ die kollektiveigenen Vorstellungen bereits ihre unhinterfragte Selbstverständlichkeit verloren haben. Gergen (2006, 42) spricht von einer „neuen Ära der Geschichte, in der wir über die Grenzen unserer eigenen Gesellschaft hinausdenken müssen.“

Auf der Kollektiv-Stufe 5 sind abweichende Selbstdefinitionen Ausdruck von Komplexität der Welt und nicht von Unordnung. Hier kann der andersartige Andere nicht nur toleriert, sondern akzeptiert, d.h. im Wert seiner Andersartigkeit für die Vielfalt des Ganzen geschätzt werden (Honneth 1993). In pluralen Gesellschaften leben die Mitglieder in ‚Multiversen‘ (Balgo/Voß 1997,67; Andersen 1990,41). Wertefragen sind jetzt nicht mehr nur unverhandelbare Normen- sondern grundlegendere, aber interpretierbare Fragen im Zusammenhang mit (der Gesellschaft vorgelagerten) Prinzipien, die zwar mit dem Selbstverständnis eng zusammenhängen, aber zugleich Flexibilität ermöglichen.

Die Stufe 5 zeichnet sich individuell und kollektiv durch die „Kunst des Zweifels“ (Beck 1993, 249) aus. Kritische Reflexions- und Lernbereitschaft sind damit etwas Selbstverständliches, Notwendiges und Grundlage eines postmodernen Autoritätsbegriffes (Sennett 1990). Lernen wird dabei als permanenter Prozess, der immer wieder Außenperspektive herzustellen versucht¹³⁸, begriffen, weil ‚Welt‘ und ‚Selbst‘ als komplex, dynamisch und in ihren Elementen interdependent erlebt werden. Leben bedeutet unausweichlich Aufeinander-Bezogen-Sein und Veränderung, Reifungsprozesse werden lebenslang, Kindheit und Erwachsenenalter sind nicht mehr klar zu trennen (Huschke-Rhein 1998b,28, Rotthaus 1999a). Gesellschaft ist nicht mehr belehrte sondern lernende Gesellschaft (Büeler 1998, 52). Menschheit wird hier als Einheit gesehen, so dass Menschenrechte und Solidarität zu den dem eigenen Kollektiv vorgeordneten grundlegenden, gelebten Prinzipien gehören, auf denen Gemeinschaft aufbaut.

Idealtypische Individuen der Stufe 5 verfügen über Verständnis für Sichtweisen der vorherigen Stufen, deren prozessualer Charakter erkannt wird. Daher besteht Bereitschaft, Prozesse der Weiterentwicklung unter Unsicherheit grundsätzlich zu unterstützen. Sie sind letztlich der

¹³⁸ „Postmoderne ist die Moderne, [...] die sich selbst aus der Distanz betrachtet statt von innen. [...] Orientierungswissen regt zur Entdeckung des Selbst und der Selbststeuerungsfähigkeiten an“ (Bauman zitiert nach: Keupp 1983b, 236.).

zentrale Gegenstand von Bildung in einer sich schnell wandelnden Welt.¹³⁹ Pädagogen müssen die Pluralität von Werten und Normen ebenso akzeptieren wie die selbstorganisierte und selbstverantwortete Werte- und Normenentscheidungen der Schüler, während sie gleichzeitig Orientierung¹⁴⁰ und Anregung vermitteln sollen (Huschke-Rhein 1998b, 32,38,138). Postmoderne Lehr- und Lerninhalte und –wege müssen der Mehrdeutigkeit von Welt und der Unvermeidbarkeit von Wertekonflikten Rechnung tragen (Gergen 2006, 43). Für Cecchin et al (2005, 80) besteht dementsprechend „der postmoderne Ansatz [...] darin, eine Position, die nützlich ist, beizubehalten, Vorurteile, die nicht mehr nützlich sind, zu verwerfen, und in der Lage zu sein, bei der Bildung von Hybriden unterschiedliche Vorurteile nebeneinander zu stellen.“

5.3 gesellschaftssystemtypische Denkweisen (Überblick)

Die idealtypischen Unterschiede dieser modellhaften Gegenüberstellung von Moderne und Postmoderne lassen sich tabellarisch wie folgt kontrastierend zusammenfassen¹⁴¹:

¹³⁹ Da gegenwärtig Differenzen zwischen Schulsystem und angehendem, postmodernem, gesellschaftlichem Kontext insb. auch in Normfragen zunehmen und weitere kontextuelle Unsicherheiten ins Lernsystem Schule hineinwirken, steigen Erwartungen an die Professionalität von Pädagogen und Schule deutlich.

¹⁴⁰ „Orientierungswissen ist Anregungswissen. Es bietet keine ‚Rezepte‘, die befolgt werden *müssen*“ (Huschke-Rhein 1998b, 83, Hvg.i.Org.).

¹⁴¹ Vgl. Bauman 1996, 282.; Beck 1993; Kegan 1991.

Differenzierungs-kategorien \ Stufe	4 Moderne	4 ½	5 Postmoderne
Epistemologie	ontologisch (letzt)begreifbare Welt und Selbst		Konstruiertheit von Selbst und Welt
Wahrheitsanspruch	extraterritoriale und außerzeitliche Wahrheit		traditions- bzw. kontextgebundene Deutungen
Klarheit von Welt	Transparenz, Eindeutigkeit		letztliche Unentscheidbarkeit
Anspruch	Notwendigkeit		Kontingenz
Gültigkeit	Universalität		Traditions-/Prämissengebundenheit
Wissen	Gewissheit		Vorläufigkeit
Identität	sicher		unsicher
Ordnung	(natürliche) Ordnung		Ambivalenz des menschlichen Entwurfs
Aneignung von Welt	durch Eroberung		durch Verstehensversuche
Umgang mit Welt und Selbst	Identifikation (mit Eigengruppe)		reflexive Distanz (zu Welt und Selbst)
Vorrang von	Eigengruppe		Individuum
psych. Ausrichtung	exklusiv	tendenz inklusiv	inklusiv
Bezogenheit	Independenz		Inter-Dependenz
Beziehung zu Gruppe	exklusive Überlegenheit der Eigengruppe	Distanz zur Eigengruppe	reflexive Distanz und Zugehörigkeit zu verschiedenen Gruppen
Integration durch	ggf. Ausschluss anderer		Koordination und Kooperation mit anderen
Organisation	funktionalistisch		über Anerkennung individueller Autonomie

Ordnung über	Ämter und Leistungskriterien		prozessualen, transparenten Diskurs mit Partizipationsmöglichkeiten
Einheit entsteht über	monolithische Homogenität		Pluralität und öffentlichen Diskurs
Ethik	starres Normengefüge	Werterelativität	grundlegende Prinzipien
Probleme als Ausdruck von	Unordnung	Widersprüchen	Komplexität
Zweifel ist	Verrat		„not-wendige“ Multioptionalität
Konfliktbearbeitung	Sanktion	Toleranz	möglichst gemeinsame (Selbst)Reflexion
Zeit	auf zukünftiges Ziel gerichtet		kontingent
Bild für Mitglieder	Pilger		Nomaden
Legitimität	Eigengruppe	Zweifel	Achtung vor Person
Epistemologie	Repräsentation von Wahrheit		Konstruktion

Abb. 5-2: Gegenüberstellung von modernen und postmodernen Gesellschaftssystemen

6 Ansichten auf Schule

Systemisch-konstruktivistisch betrachtet, verändern sich mit dem postulierten Wandel von einer modernen zu einer postmodernen Gesellschaft auch kollektive Bilder von und Erzählungen über Kindheit, Schule, Pädagogik und Erziehung. Zugleich kann auch in der Art und Weise, wie Strukturen und Prozesse von Schule momentan staatlicherseits organisiert werden, ein Rahmen gesehen werden, durch den bestimmte Lernarten, -prozesse und -inhalte vorgegeben oder zumindest bevorzugt werden und durch den sie operationale Bedeutung erlangen.¹⁴² Diese beiden Deutungsrahmen (gesellschaftliche Erzählungen über, institutionelle Rahmenbedingungen von Schule) werden aus Sicht verschiedener Personen bzw. Gruppen unterschiedlich wahrgenommen. Das gilt auch bei Verwendung eines idealtypischen Modells, wie es in diesem Kapitel verwendet werden soll.

Dieses Kapitel ist entsprechend der drei oben genannten Bereiche gegliedert. Zunächst (Kap.6.1) werden verschiedene Vorstellungen über Kindheit, Jugend und Erziehung aus den letzten Jahrzehnten aus der Geschichte der BRD idealtypisch kurz zusammengefasst. Das Schulgeschehen prägende, institutionelle Rahmenbedingungen von Schule heute werden in Kap.6.2 dargestellt und auf ihre reichhaltigen Paradoxien hin untersucht. Abschließend wird der heutige Schulbesuch idealtypisch aus Sicht von drei Personengruppen (Schülern, Eltern, Lehrer) auf Verhaltenswahrscheinlichkeiten hin beschrieben (Kap.6.3). Insofern als alle in den drei Kapiteln vertretenen Sichtweisen heutigen Pädagogen in Schule begegnen können und zumindest in Teilen erheblich das schulische Geschehen prägen, sollten sie systemisch-konstruktivistischen Pädagogen in Beschreibung und innerer Logik bekannt und vertraut sein.

6.1 Erziehungsvorstellungen der letzten Jahrzehnte

Die Bedeutsamkeit von Kontexten für eigenes Handeln ist eine zentrale systemisch-konstruktivistische Auffassung. Insb. unter sozial-konstruktionistischen Aspekten (vgl. Kap.4.5 und 7.4) stellen Vorstellungen über Kindheit, Jugend, Erziehung und auch Schule kulturell geprägte Narrationen im Wandel dar (Rotthaus 1999a, 34). Sie sind sich ändernde unbewusste „Alltagstheorien“ (Palmowski 2003, 20), die Wahrnehmung und Handeln beeinflussen. In diesem Kapitel werden unterschiedliche Sichtweisen auf die genannten Bereiche Kindheit, Jugend und Erziehung, wie sie für Eltern und Pädagogen in den letzten Jahrzehnten relevant waren bzw. sind, in idealtypischer Weise grob skizziert. Dabei werden vier Phasen modellhaft unterschieden: die Zeit vor den Veränderungen um 1968, die ‚humanistische Wende‘ danach, die Veränderungen parallel zur zunehmenden Globalisierung ab Mitte der achtziger Jahre und schließlich die gegen-

¹⁴² Unterricht(sfelder) können analog als Rahmungen eines Themas beschrieben werden (Huschke-Rhein 1997, 41,49).

wärtige Situation.¹⁴³ Eine Pädagogik, die auf der Höhe ihrer Zeit sein will, muss diese Narrationen kennen und die aktuelle Situation berücksichtigen können.¹⁴⁴

Vor diesen vier Phasen wird Kindheit als ein vom Erwachsenenalter abgegrenzter Lebensabschnitt und Schonraum historisch vom Bürgertum konstruiert und setzt sich erst ab Ende des 19. Jahrhunderts allmählich in Deutschland durch (und ist weltweit bis heute die Ausnahme). Kindheit wurde damit zugleich zu einem Defizitstatus des Noch-nicht-Erwachsen-Seins und mithin zur Aufgabe, erwachsen zu werden, was impliziert, dass Kinder nicht die volle Verantwortung für ihr Tun übernehmen können und müssen (Rotthaus 1999a, 28,33f). Schule wurde Ende des 19. Jahrhunderts staatlich organisiert und professionalisiert. Damit ergaben sich spezielle Charakteristika von Schule, die bis heute fortwirken und in Kap. 8.2 näher erläutert werden. Die heute noch immer gängige Form der „Schule ist eine Erfindung der Moderne“ (Huske-Rhein 1997, 35).

Bei der Darstellung der pädagogischen Erzählungen des letzten halben Jahrhunderts wird erkennbar, dass einige heute im systemisch-konstruktivistischen Ansatz gängige Thesen, wenn vielleicht auch in abgewandelter Form, ihre Vorläufer haben. In der wissenschaftlichen Literatur vorfindbare, teilweise vielleicht etwas zuspitzte Formulierungen ermöglichen es, modellhafte Unterschiede in den Erziehungsvorstellungen der letzten Jahrzehnte im Folgenden zu verdeutlichen.

6.1.1 Die 50/60er Jahre

„Aufstellen! Wenn die Linie gerade ist, ist auch der Verstand gerade!“ (Kreter 2005, 22).

Ein einengendes, autoritäres, teilweise entwertendes Vorgehen kontrollierter, direkter Wissensvermittlung und folgerichtigen Lernens mit repressiver Prägung, teilweise auch Strafen, Erniedrigungen und öffentliche Beschämungen, gehörte in diesem Denkmodell zu Erziehung und Schule. Ein solches Vorgehen wurde als nützlich betrachtet, um junge Menschen zu formen (Rotthaus 1999a, 11.; Kreter 2005, 23; Schlippe 2006, 14), wirkte aber u.U. als Herabsetzung der Person in einem Lebensalter, in dem es (Kindern) schwer fällt, einzuschätzen, welches Unrecht ihnen angetan wird (Singer 2007, 84). Autorität i.S. autoritären Verhaltens, Bevormundung und Zwang waren Selbstzweck (Bergmann 2001, 214), getragen von grundlegender Befürwortung von Abhängigkeit und Disziplin als förderliche Größen für die pädagogische Beziehung (Reich 1998c, 21). Kindliche Bedürfnisse nach Selbstständigkeit und Autonomie wurden als Feindselig-

¹⁴³ Der folgende Kurzüberblick über Erziehungsvorstellungen der letzten Jahrzehnte ist mit Literaturstellen belegt und modellhaft zu verstehen. Letzteres bedeutet, dass Sichtweisen der einzelnen Pädagogen und Erziehenden jeweils durchaus gemischt sind, tendenziell aber bestimmte gesellschaftliche Narrationen verstärkt erzählt werden. Die Darstellung bezieht sich auf die BRD. Für die DDR dürfte tendenziell gelten, dass die Phase der Veränderungen der sechziger/siebziger Jahre weggefallen ist und zusammen mit den Veränderungen seit Mitte der achtziger Jahre massiv und nach dem Mauerfall plötzlich und unvermittelt auf die Gesellschaft einwirkte.

keit interpretiert (Bastian 2001, 63), auf korrekte Weise geäußerte Widersprüche wurden bestraft (Bauer 2007, 86).¹⁴⁵

Diese traditionelle Form der Systemsteuerung baute auf rigider patriarchalischer Autorität und Macht pädagogischer Institutionen auf. Die Beziehungsgestaltung war grundsätzlich asymmetrisch: „Erzieher - Zögling, Wissender - Unwissender, Erwachsener - Kind, Lehrender - Lernender, Führer - Geführter“ (Huschke-Rhein, 1998, 34,29), die Unterordnung unter Autoritäten schon bereits in der Familie trainiert (Retzer/Simon 1998, 3). Die Jugendlichen hatten nur die Wahl zwischen der Dominanz der Erwachsenen oder der auf sich allein gestellten Suche nach einem Weg in der Welt (Rotthaus 2004, 11). Eltern und Lehrer hatten aufgrund ihrer Position grundsätzlich Recht (Bastian 2001, 26).

6.1.2 Veränderungen in den 60/70er Jahren

„Lehrer reden ja nur, die machen ja nichts.“ (Kreter 2005, 50)

Mit dem kulturellen Wandel in Westdeutschland ab Mitte der sechziger Jahre wurden Ideen über Kindererziehung wesentlich von alltagstheoretischen¹⁴⁶ Versionen der Psychoanalyse und der humanistischen Psychologie beeinflusst, der gemäß Kinder seelisch verletzbares Wesen sind, die für ihre Entwicklung möglichst gute Rahmenbedingungen benötigen. Kinder galten dabei als „so zart und verletzlich [...], dass der geringste Fehler in der Erziehung unauslöschliche Narben hinterlasse, denn psychische Störungen seien durch mangelnde Liebe und fehlendes Verständnis der Eltern verursacht“ (Omer/Schlippe 2002, 21). Da (insb. auffälliges) Kinderverhalten nunmehr als (fast mono)kausal abhängig von der Erziehung durch die Eltern und Pädagogen gesehen wurde, bekamen diese als Verantwortliche für die Gestaltung der erzieherischen Rahmenbedingungen sehr hohen oder sogar den alleinigen Einfluss und damit auch sehr viel Verantwortung zugerechnet (Eichhorn 2003, 55). So entstand ein hoher Rechtfertigungsdruck gegenüber der Öffentlichkeit, den Kindern und nicht zuletzt sich selber (Omer/Schlippe 2002, 22) und in

¹⁴⁴ Für die gegenwärtige Zeit kann (noch) keine Narration als die führende beschrieben werden, wohl aber können gesellschaftliche und andere gegenwärtig prägende Kontexte beschrieben werden (Kap.6.1.4).

¹⁴⁵ Verstärkt gilt das noch für kirchliche Erziehungseinrichtungen: „Die Erzählungen der heutigen Erwachsenen gleichen sich so entsetzlich [...]. Die Kinder mussten ihr Erbrochenes wieder aufessen, wurden aus nichtigen Anlässen in Arrest- und Besinnungszellen gesperrt. Fromme Frauen und Männer schlugen ihnen den Kopf vor die Wand, ließen sie auf scharfen Kanten knien oder mit umgehängtem urinnassen Bettlaken durchs Spalier der höhnenden Kinder gehen. Ohrfeigen gab es sowieso ständig; Barmherzigkeit oder gar Liebe galten den Erziehern als Schwäche. Kontrolle und Gängelung prägten den Alltag, besonders, wenn es auch nur im Entferntesten um Sexualität ging. Die älteren Jugendlichen mussten für ein Taschengeld harte Arbeit verrichten, Wäsche mangeln, Torf stechen. Bis in die 70er Jahre hinein ging das in manchen Häusern so. Und bis heute leiden die ehemaligen Heimzöglinge an den Folgen der Erniedrigung und Drangsalierung, an der schwarzen Pädagogik sadistischer Erzieher, die ihre Prügel im Namen des Herrn verteilten: In den 50er und 60er Jahren wurden die meisten Kinderheime von kirchlichen Trägern unterhalten“ (Drobinski 2006; vgl. Wensierski 2006).

¹⁴⁶ Alltagstheorien können als wahrnehmungs- und handlungsleitende Regelsysteme verstanden werden, die nicht hinterfragt, begründet oder in logisch strukturierte Gesamtsysteme eingebettet sind (Palmowski 2003, 20).

Folge zumindest teilweise ein Überforderungsgefühl. Dies ist aus systemisch-autopoietischer Sicht nicht verwunderlich, da es unmöglich ist, die unbegrenzt wirkende Anzahl von komplexen Rahmenbedingungen von Erziehung und Bildung zu kontrollieren und gezielt zu beeinflussen (Omer/Schlippe 2002, 25).

Aus diesem Überforderungsgefühl konnte (auch heute noch) eine „Angst vor dem Kind“ (Bastian/ Bastian 1996) entstehen, genauer: davor, ihm durch schlechte oder ungenügend perfekte Erziehung dauerhaft zu schaden und sich so schuldig zu machen. Diese Angst kann u.U. zu einem - meist verschwiegenen, schambesetzten - Gefühl großer Ohnmacht und Verzweiflung führen (Bastian 2001, 99,101). Während Schuld ein schmerzliches Gefühl der Reue ist, das sich auf das eigene Handeln bezieht und Wiedergutmachung als Ausweg offen lässt, ist Scham „ein inneres Gefühl der völligen Herabwürdigung und Unzulänglichkeit als Person. [...] Die Möglichkeit [...der Wiedergutmachung] scheint dem schamerfüllten Menschen verschlossen, weil Scham eine Frage der Identität ist und keine Verletzung von Verhaltensregeln“ (Fossum/ Mason 1992, 25f; vgl.a. Kopp 1976, 3f). Daraus kann eine „beklemmende Konfliktscheu“ auf Seite der Erziehenden entstehen (Bastian 2001, 104).

Die Idee des großen elterlichen Einflusses als ‚einfache Kausalverknüpfung‘ wurde verbunden mit der Idee der Kinder als ‚voll-wertige‘ Wesen bzw. als quasi gleichberechtigte Partner für Erwachsene. Dies führte zu der Überzeugung, „eine duldsame Umgebung für das Wachsen des Kindes sei das Beste, die Eltern sollten sich möglichst zurückhalten, um die Entwicklung ihres Kindes nicht zu beeinträchtigen“ (Omer/Schlippe 2002, 22). Zugleich nahm eine „Art Demokratisierungszwang“ den Eltern den „Mut zum berechtigten ‚Nein‘“, so Zangerle (1998, 42). Die Vorstellung, „dass die ideale Erziehung unter den Bedingungen totaler Akzeptanz und Freiheit erzielt würde [...] in einem Umfeld ohne Forderungen oder Eingrenzungen“ oder Bedrängen führte dazu, eigene elterliche oder pädagogische Bedürfnisse aus Rücksicht auf und Schonung für das Kind zu verstecken. In dieser Sicht sollen Kinder „selber herausfinden, was für sie richtig ist, *ohne dass die Eltern Grenzen setzen*“ (Bastian 2001, 12, Hvg.i.Org.). Omer/ Schlippe (2004, 167) bezeichnen dies als die „permissive Ideologie“ dieser Epoche, die bis heute sich auswirke. Möglichst (grenz)freies Aufwachsen sollte ermöglicht werden, „als sei das Behaupten eigener Überzeugungen so etwas wie Aufdringlichkeit und das Anmelden eigener Bedürfnisse ein Ausdruck von Egoismus“ (Omer/Schlippe 2002, 159). Grenzsetzung und Strafe galten per se als unpädagogisch und schlecht.

Die postulierte Gleichwertigkeit der Kinder implizierte auch soziale Reversibilität und deren Mitbeteiligung. Soziale Reversibilität verlangte von Eltern und Lehrern, so freundlich und gleichwertig mit den Kindern zu reden („Würdest du bitte...“), wie sie prinzipiell auch untereinander bzw. diese mit ihnen reden (könnten). Mitbeteiligung manifestierte sich in der Schule z.B. in der Forderung nach politischer Mitbestimmung und Beteiligung an Unterrichtsplanung und

-gestaltung. Das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrern einerseits und Schülern andererseits wurde als partnerschaftlich (Kreter 2005, 24) oder gar als Freundschaft (Bastian 2001, 172) normiert, so dass Harmoniehoffnung entstand. Lehrer, bereit auf die Durchsetzung der eigenen Meinung zu verzichten, erwarteten von Kindern eigene Meinungen und eigenständige Entscheidungen. Einfluss auf Verhalten zu nehmen, sei es über Rituale oder über die Durchsetzung eines Modus, den man selbst für richtig erachtete, galt als Beeinflussung und Manipulation (Kreter 2005, 26, 137).

Zugrunde lag in der radikalen Fassung dieses Denkens, der Antipädagogik, die Überzeugung, dass „alle Menschen von Geburt an sinnvoll über sich und ihr Schicksal bestimmen können und Kinder mithin nicht beherrscht und erzogen werden müssen“. Erziehung war dann „Einmischung in die Angelegenheiten eines anderen, souveränen Menschen“, ein Verstoß gegen das Gebot der Wahrung strikter Gleichberechtigung (Rotthaus 1999a, 20). Die Verantwortung für das Tun der Kinder wird in einer solchen Erziehungsphilosophie in einer Vertrauenshaltung diesen selbst übertragen, sie werden dann wie kleine Erwachsene behandelt. Auf der anderen Seite werden sie aber auch, da Kindheit Schonraum für freies Experimentieren ist, „als engelsgleiche Majestäten betrachtet, die sozialen Forderungen und Regeln [...] sehr weitgehend enthoben sind und sich als das Zentrum der Welt fühlen dürfen“. Für die Kinder entsteht damit eine verwirrende „höchst doppelbödigte Beziehungskiste“ (Bastian 2001, 20).

Man kann allerdings für die 70er Jahre auch gemäßigtere, teilweise auch ‚offizielle‘ Versionen von Bildung bzw. Lehrplan heranziehen, denen gemäß Lehrer ihre Schüler gezielt zu sozialem und mündigem Verhalten erziehen, ihnen relevante Werte und Wissen vermitteln, sich um Bedürfnisse und Wohl der Schüler kümmern (Siebert 2005b, 42). Aber auch dann ergeben sich Versionen von Pädagogik, denen, strukturell beschrieben, Vorstellungen zugrunde liegen, die im systemisch-konstruktivistischen Diskurs mittlerweile in Frage gestellt werden: die Möglichkeit nämlich, gezielt Inhalte und Werte zu ‚übertragen‘, gezielt zu Mündigkeit zu erziehen – was Schüler tendenziell zu passiven Adressaten von pädagogischen Lehrbemühungen macht.

Am Ende dieser historischen Phase (und in der nächsten, ja bis heute) erfahren Lehrer zunehmend, dass Freundlichkeit, Duldsamkeit, Partnerschaftlichkeit und Toleranz die Schüler nicht in der Form erreichen, wie die begleitenden Eltern oder Pädagogen sich das wünschen. Vielmehr überschreiten Kinder Grenzen und erweitern ihr Territorium in der Suche nach orientierenden Grenzen bzw. Grenz-Erfahrungen. Kinder in permissiven Familien gelten nachweislich als in ihrer Entwicklung gefährdet (Omer/Schlippe 2002, 22). Die Dominanzposition, die es eigentlich durch eine humanistische Pädagogik zu verhindern galt, geht dann u.U. von den Eltern auf die Kinder über, wobei die Eltern ihre Präsenz verlieren. Von der Idee sozialer Reversibilität bleibt dann wenig übrig (Omer/Schlippe 2004, 21f).

Konfrontierende schulische Gespräche mit Eltern, die im Stil der partnerschaftlichen Nichteinmischung erziehen, müssen sich schwierig gestalten, da dieses Denken uneingeschränkte Solidarität nicht nur mit dem eigenen Kind sondern auch mit dessen Tun erfordert. Denn sein Tun spiegelt wider, was das Kind gerade ist, wobei das, was das Kind gerade ist, gut ist, weil es stets Ausdruck seiner authentischen und kongruenten Entwicklung ist.

Probleme der Beziehungsgestaltung durch Pädagogen oder Eltern zeigen sich dann u.a. in (a. Kreter 2005,100, Omer/Schlippe 2002,2004) in Doppelbotschaften und Überkompensation elterlicher Gewissensbisse durch Nachgeben, Wegschauen, Übersehen und Geschenke dort, wo es nicht angebracht ist. Auch kann es zu einem Kippen ins Gegenteil kommen und damit zu einer Konflikteskalation, bei der der Konflikt mit dem Kind als Nullsummenspiel gesehen wird, das sich um die Durchsetzung von Macht dreht. Dieses Handeln ist begleitet von Selbstvorwürfen, „nicht tolerant, motivierend und verständnisvoll genug gewesen zu sein“ (Kreter 2005, 116), die den eigenen Handlungsfreiraum in der Beziehungsgestaltung entscheidend einengen.

6.1.3 Veränderungen in den 80/90er Jahren

„Ich habe meinem Sohn erklärt: Bevor du angegriffen wirst, teilst du selber aus!“ „Wollen Sie mit mir Sex haben, Frau Kreter? Ich kann Ihnen alles zeigen“ (Schüler, 13 Jahre). „Das Wochenende wird schön [...], mein Vater hat gesagt, ich darf fünf Videos ausleihen.“ „Sie haben mir gar nichts zu sagen! Mein Vater/ Meine Mutter wird es Ihnen schon zeigen!“ (Kreter 2005, 30,28,34)

Ab Mitte der 80er Jahre¹⁴⁷ führen Werte wie Individualität, Autonomie und Durchsetzungsvermögen dazu, dass sich Heranwachsende zunehmend zu Selbststärke ausstrahlenden und „fordernden Interaktionspartnern entwickeln, die sich nicht mehr so einfach und widerspruchsfrei leiten und lenken lassen wie in früheren Zeiten“ (Bünder 2006, 205). Sie wollen gesehen, aber immer weniger kontrolliert und reglementiert werden (Eisentraut/Weber 2006, 243). Durchsetzungsvermögen wird zur Definition elterlicher und kindlicher Stärke. Neben dem wachsenden Leistungs- gibt es auch einen steigenden Zeitdruck, der erhebliche Synchronisationsleistungen auf Seiten der Familie und auch der Kinder verlangt. Hinzutreten wachsende finanzielle Belastungen (v.a. bei Alleinerziehenden) und verschärfte gesellschaftliche Forderungen, ‚gute Eltern‘ sein zu müssen (Bastian 2001, 56). Kinder und Jugendliche werden dann unter Leistungsaspekten stark gefordert, aber unter Gesichtspunkten der Erfahrung begleitender elterlicher Präsenz vernachlässigt. Eine Kompensation findet ggf. über materielle Verwöhnung und Konsum statt (Bastian 2001, 63).

¹⁴⁷ Da vielfältige dieser Einflüsse auch für die erste Hälfte des 21. Jahrhunderts gültig zu sein scheinen, benutze ich hier teilweise grammatikalisch das Präsens.

Der direkte kommunikative Austausch mit *peers* und auch mit möglichen Leitbildern ging zurück. Zugleich diversifizierte und relativierte die zunehmende Pluralisierung Orientierungen auch für die Eltern, so dass es zu Erziehungsunsicherheit und –resignation (Rotthaus 1999a, 11) kommt. Die orientierende und verlässliche Beziehung stiftende Bedeutung, die Regeln und Grenzen für Kinder haben können, weichte weiterhin – soz. in Fortsetzung der 70er Jahre – auf.¹⁴⁸ Uneinigkeiten zwischen den Eltern bzw. Lehrern über Erziehungsfragen und richtige pädagogische Handlungsweisen sind erwartbar geworden (Kreter 2005, 105). Und zwar um so mehr, je schlechtere ‚Noten‘ das deutsche Schulsystem erhält bei (inter)nationalen Untersuchungen, die überprüfen sollen, inwieweit Schule Zukunftschancen für eine konkurrenzbetonte Welt eröffnet. Das Leben in der Gegenwart, ‚Fun‘, wird wichtig, da Vergangenheit vielfältig interpretierbar und die Zukunft unsicher ist (Bauman 1994, 1996). Der Medienkonsum als „Unterhaltung aus zweiter Hand“ (Kreter 2005, 27) stieg und gab den Kindern und Jugendlichen zugleich Zugang zu einem Wissen, das früher Erwachsene strategisch vor ihnen verborgen hielten und zu verborgen halten hatten.

Zugleich hat sich durch verschärfte wirtschaftliche Wettbewerbsbedingungen und erhöhte (Jugend-)Arbeitslosigkeit der Druck auf die nachwachsende Generation – und auf ihre Eltern als Begleiter, die ihren Kindern gute Startmöglichkeiten mitgeben möchten – zum Teil drastisch erhöht. Parallel hat sich ein „Managementmythos“ entwickelt, der „die Anbetung der Zweckrationalität auf der Grundlage einer Priorität des Wettbewerbsgedankens“ beinhaltet, so Reiser (2000, 115).¹⁴⁹

Die Situation Ende der 90er beschreibt Kreter zugespitzt folgendermaßen: „Kinder aus den 90er Jahren sind laut, unbeherrscht, frei von Tabus, verhalten sich grenzen- und schrankenlos, verlangen die Erfüllung ihrer Wünsche sofort und ohne Aufschub, stellen ungebremst materielle Ansprüche, verweigern Reflexion und Empathie, wenn sie etwas angestellt haben, und zeigen deutlich nur geringe Sozialkompetenzen der Art, auf die die Schule bis in die 70er Jahre hinein als Gratislieferung aus den Elternhäusern setzen konnte. Es fehlt ihnen an Rücksichtnahme im weitesten Sinne: den Älteren Vortritt lassen; Schweigen, wenn andere reden; Schwachen beistehen; Verantwortung für Ordnung und Sauberkeit übernehmen; Regeln akzeptieren; bei Fehlverhalten für die Konsequenzen eintreten. Über Werte und Normen, darüber, ‚was man tut‘, gibt es zwischen Schule und Elternhaus [...] keinen Konsens mehr“ (Kreter 2005, 33). Das bedeute nicht, dass solche „machterfahrenen, kampferprobten und energiegeladenen“ (Kreter 2005, 116) Kinder heute böswilliger wären als früher, sondern diese veränderte Verhaltensweisen können als Ausdruck gewandelter Sozialisation interpretiert werden. Sozialisationsagen-

¹⁴⁸ Migrantenfamilien und ihre Kinder sind davon nicht ausgenommen (Kreter 2005,34; Schlippe et al 2004).

¹⁴⁹ Mehr dazu in Kap. 9.12.6.3.

ten (zu denen auch die Lehrer gehören) handeln in veränderten Kontexten anders (Kreter 2005, 39,49).

Systemisch-konstruktivistisch betrachtet, lassen sich die aus einer lehrerzentrierten Innenperspektive beschriebenen Schwächen (ichbezogen, distanziert, notenfixiert, unruhig, affektgesteuert, ablenkbar) ressourcenorientiert, sozusagen aus einer anderen Außenperspektive heraus, durchaus auch als große Stärken interpretieren (Kreter 2005, 42).¹⁵⁰ Diese Kinder haben gelernt,

- sich durchzusetzen und möglicher Fremdbestimmung in konkreten sozialen Beziehungen gegenüber wachsam zu sein,
- sich Ungerechtigkeit und aus ihrer Sicht unangemessene bzw. unglaubliche Autorität nicht gefallen zu lassen;
- selber auszuprobieren und selber zu prüfen, statt auf Vorgegebenes blind zu vertrauen, so testen sie Grenzen aus,
- für ihre Eigeninteressen einzutreten (so die Definition politischer Mündigkeit überwiegend noch heute in der Politikdidaktik),
- mit Älteren ausführlich zu diskutieren und dabei eigene Auffassungen mit hoher Standfestigkeit einzunehmen,
- selbstständiger, vielseitiger und aufgeschlossener zu leben.

Insofern können Erziehungsideale der siebziger Jahre als erreicht, wenngleich vielleicht wenig ausbalanciert, gesehen werden.

6.1.4 Kindheit und Jugend zu Beginn des 21. Jahrhunderts

Wie lässt sich nun die Sichtweise auf Kindheit, Jugend und Erziehung zu Beginn des 21. Jahrhunderts in Deutschland beschreiben? Die Beschreibung solcher modellhaft zugespitzten Vorstellungen und Erzählungen, wie in den letzten Unterkapiteln erfolgt, setzt i.d.R. einigen Zeitabstand voraus. Daher will ich mich an dieser Stelle darauf beschränken, die gegenwärtige Situation von Erziehenden und Zu-Erziehenden aus einer Außenperspektive zu beschreiben. Damit ist nicht gesagt, dass diese Ausführungen zugleich die modellhafte Sichtweise der Gegenwart darstellen. Weiter oben (Kap.5.2) wurde ausgeführt, dass die Postmoderne veränderte Anforderungen an Kindheit und Jugend mit sich bringt. Wenngleich man die gegenwärtige Zeit modelltypisch als Übergangsstufe (Stufe 4½ nach Kegan) betrachten kann, so ergeben sich doch bereits erhebliche Veränderungen im Anforderungsprofil an heutige Kinder und Jugendliche (Balgo et al 2007).

¹⁵⁰ Für Verhalten, das unter den Kontrollkontext (und nicht den Unterstützungskontext) von Schule fällt (Vandalismus, Beschimpfen, körperliche Gewalt, Mobbing usw.), gilt, dass eine ressourcenorientierte Sichtweise zwar möglich bleibt, jedoch muss hier eine klare Grenzsetzung erfolgen, die sich am konkreten Verhalten des Schülers orientiert (vgl. Kap.9.1).

Sie werden bspw. relativ früh mit ehemals erwachsenentypischen Themen und Problemen konfrontiert – sei es über die Medien, sei es über anders strukturierte oder auseinandergebrochene Familien. So kommt es zu einer biographisch früheren Verantwortungsübernahme als vor vielleicht 20-30 Jahren. Schon vor dem Alter von zehn Jahren, so Rotthaus (1999a, 40), sollten Kinder zunehmend befähigt werden, in Rechten und Pflichten gleichermaßen Eigenverantwortung zu übernehmen. Das hängt u.a. mit veränderten Familienstrukturen zusammen. Es gibt eine steigende Anzahl von Alleinerziehenden und von Patchworkfamilien (Beck u.a. 1990, Ebbecke-Nohlen 2007) und generell eine „zunehmende Beziehungs- und Bindungslosigkeit, in der Kinder und Jugendliche heute heranwachsen“ (Bauer 2007c, 33). Gleichzeitig sinkt die Aufmerksamkeit, die Kinder bekommen¹⁵¹, und der Druck (angesichts einer unklarer insb. wirtschaftlichen Zukunft) steigt – auch schon in den ersten Schuljahren (Taffertshofer 2006). Angesichts der Veränderungen in der Medienlandschaft gilt, dass das Ausmaß und die Art der Informationen, die Kinder erreichen, in einer mediatisierten Welt nicht mehr von den Erwachsenen bestimmt, dosiert und kontrolliert werden können, um gezielt Experimentierräume für kindliches Probedaheln zu eröffnen (Rotthaus 1999a, 36f): der Spielmodus nimmt faktisch gegenüber dem Ernstmodus ab¹⁵². All dies findet statt, während die Anzahl angebotener, sich pluralisierender Sinnstiftungen steigt. Damit nehmen Entscheidungsmöglichkeiten zu, Entscheidungen selbst sind aber schwieriger (und teilweise früher) zu treffen, zumal möglichst viele Optionen offen gehalten werden müssen, gerade als Jugendlicher.

Gleichzeitig ist Lernen lebenslang geworden, und zwar auch akkomodatives Lernen in Krisensituationen. Individualisierung und ständiger Wandel verlangen nach je situationsangemessener Flexibilität, Funktionsvielfalt und Eigenverantwortung. Individualisierung bedeutet - vor allem in der Übergangsphase 4½ und häufig auch auf gesellschaftlicher Ebene - fehlende einbettende Kulturen, die bei der Krisenbearbeitung helfen, während aber Scheitern nicht etwa (mangelnden) Kontexten sondern den Individuen selbst zugeschrieben wird (Beck 1993, 1986). Selbstmanagement wird wichtiger, prozesshafter, schwieriger und individualisierter. Während Ausbildungszeiten sich verlängern, sind unter den Erwachsenen Tendenzen zum Ewig-jung-Bleiben und zur Infantilisierung zu verzeichnen. Es verschwindet so nicht nur die Kindheit (Postman 1983) sondern auch die ‚Erwachsenheit‘, die Trennung zwischen beiden wird dadurch weniger scharf. Kindheit verkürzt sich, Jugendzeit verlängert sich (Rotthaus 1999a, 35,40,54), kann aber die gestiegene Verantwortung des einzelnen nur scheinbar aufheben.

Grenzen sind aufgrund gesellschaftlicher Pluralisierung - unvermeidbar *und* Chancen eröffnend - unsicherer geworden: Kinder und Jugendliche müssen um so stärker Grenzen austesten, je schwieriger es für die Erwachsenen geworden ist, klare und eindeutige Erziehungsbot-

¹⁵¹ Dies ist zugleich eine soziologische Leseweise von Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom.

schaften an Kinder auszusenden, sowohl auf verbaler wie auf Verhaltensebene. Heutige Kinder zeigen in ihrem Grenzüberschreiten - immer wieder auch provozierend – ihr Verlangen nach dem Erfahren von Grenzen und begrenzender Orientierung. Daher erfahren Pädagogen und Eltern für Wegsehen - aus ihrer Sicht ggf. eine Großzügigkeit - häufig keine Wertschätzung der Betroffenen, da gesellschaftliche Veränderungen zunehmend mehr und frühere Verantwortungsübernahme von den jungen Bürgern verlangen. Mutiges Grenzwandern ist eine Schlüsselqualifikation für postmoderne Gesellschaften und ihr permanentes ‚*change management*‘ geworden (Doppler/Lautenburg 2000). Das beinhaltet auch einen veränderten Umgang mit Fehlern bzw. dem Machen von Fehlern.

Die Erwachsenenwelt ist durch Erziehungsunsicherheit gekennzeichnet (Rotthaus 1999a, 38), da als Eltern und Pädagogen keine starren Funktionen bzw. Rollen mehr festgeschrieben sind. Eltern haben damit ihren Platz als selbstverständliches Zentrum und Mittelpunkt der Familie verloren *und* zugleich ein breites Feld an Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung mit ihren Kindern gewonnen. Gerade für Patchworkfamilien „liegt die Lösung in der Unterschiedlichkeit“ (Ebbecke-Nohlen 2007).

Die in den letzten Jahren konstatierbare „Psychologisierung, Pädagogisierung und Therapeutisierung der Elternrolle“ (Schlippe 2006, 12) hebt aber diese Unsicherheit oft nicht auf, welche sich auf Kinder z.B. als Doppelbotschaft auswirkt, weil „viele Eltern und ErzieherInnen sehr unvermittelt schwanken zwischen einerseits relativ großzügigem Gewähren von Freiheiten und Vergünstigungen und andererseits plötzlichen Anforderungen an die Selbstverantwortung und Entscheidungsfähigkeit des Kindes. [...] Alte Ideen von glücklicher, unbeschwerter Kindheit hindern daran, rechtzeitig genug Eigenständigkeit zu fördern und die angemessene Erledigung von selbständig zu leistenden Aufgaben zu fordern“ (Rotthaus 1999a, 39). Kommen die Kinder in solchen Situationen – von außen betrachtet: verständlicherweise – nicht nach, kann das zu Resignation auf Seiten der Erwachsenen führen. Anders als noch in der Moderne, als große Erzählungen (Lyotard) Sinn gaben, und anders auch als bis Mitte der achtziger Jahre, als noch ein Bündnis zwischen Gesellschaft, Eltern, Schule und Jugendlichen bestand (Bauer 2007c, 15), kommt es in pluralen postmodernen Zeiten nur noch „dort, wo sich Beziehungspersonen für das einzelne Kind persönlich interessieren, [...] in diesem zu einem Gefühl, dass ihm eine Bedeutung zukommt, dass das Leben einen Sinn hat und dass es sich deshalb lohnt, sich für Ziele anzustrengen“ (Bauer 2007c, 20).

Die Unsicherheit über Funktionen oder Rollen im Erziehungsprozess betrifft auch die Kinder und Jugendlichen. Selbstverständlichkeit, also allgemeine gesellschaftliche Gültigkeit

¹⁵² während in der Medien- und Konsumwelt der Spielmodus (ersatzweise) propagiert und vielfältig offeriert wird. (Die Begrifflichkeiten von Spiel- und Ernstmodus stammen von Clement 2007.)

von Traditionen oder Verhalten, geht mit wachsendem Alter schneller verloren als noch vor zwei oder drei Jahrzehnten. Wird es schwieriger, Ziele erreichen zu können, wird Zukunft unsicher und fallen gleichzeitig Traditionen weg, dann wird die Gegenwart zur wichtigsten Zeit, ohne dass verlässlich bleibende Räume zur Verfügung stehen. Angesichts der unbekannten Qualität der Zukunft „sind das Finden von neuen Lösungen, Querdenken und Umgehen mit einer rasanten Veränderungsdynamik wichtig geworden“ (Renoldner et al 2007, 76). In einer angehenden postmodernen Gesellschaft werden damit Fähigkeiten der angemessenen Informationsgewinnung, -verarbeitung und -bewertung immer wichtiger: Welche angebotenen (Wissens)Alternative hält eher? Welche Art und Weise, mit Wissen umzugehen, kann vermittelt werden? Neben einem solchen Methodenlernen werden ebenfalls soziale, kommunikative, interaktionelle und kooperative Fähigkeiten bedeutsamer.

In der Postmoderne ist mehr Persönlichkeitsentwicklung nötig als früher, sind mehr Durchgänge durch idealtypische Krisen der Persönlichkeitsentwicklung gefordert als in einer modernen Gesellschaft (Kap.5.2.3). Auch die Notwendigkeit, in einer pluralen Welt Verantwortung für die eigenen Konstrukte zu übernehmen, lässt Selbstreflexion nötiger erscheinen als früher. Gleichzeitig aber gibt es momentan¹⁵³ eher weniger verlässliche gesellschaftliche Begleitangebote („einbettende Kulturen“, Kegan 1991) für individuelle Übergänge bei Entwicklungsstufen als früher. Das führt dazu, dass der Begleitungs- und Beratungsbedarf in pädagogischen Handlungsfeldern steigt (Huschke-Rhein 1998b) – und zwar Beratung im Sinne eines formalen Rahmens zur Selbstreflexion und nicht inhaltlicher Vorgaben des richtigen Lebens. Die Beratungsbedürftigkeit in Schule (die nicht gleich zu setzen ist mit zurzeit tatsächlich geäußertem Bedarf) wächst für alle Beteiligte (Schüler, Eltern, Pädagogen, Schulleiter) - und speziell für die Kindern und Jugendlichen. Hubrig/ Herrmann (2005, 94) sehen den schulischen Erziehungsauftrag mittlerweile nicht nur gesetzlich fundiert, sondern auch darin begründet, dass „immer mehr Eltern einen Teil ihrer Pflichten an die Lehrerinnen delegieren“.

Postmoderne Schule muss dann Grund- bzw. Schlüsselqualifikationen vermitteln wie „Teamfähigkeit; Dialogfähigkeit; Fähigkeit eines Denkens in Zusammenhängen; Problemwahrnehmungs- und Problemlösefähigkeit; Fähigkeit zum Loslassen früherer Erfahrungen, Gewohnheiten und Erkenntnissen; Fähigkeit, die Zukunft zu planen und zu gestalten; Fähigkeit, sich auf Neues und Ungewohntes einzustellen und umzulernen“ (Rotthaus 1999b, 48). Schule zu Beginn des 21. Jahrhunderts muss/ müsste gezielt individuelle Ressourcen fördern und Mittel zur Selbstorientierung und -realisierung an die Hand geben. Es ginge um eine Orientierung an den Interessen, Ressourcen und Entwicklungsprozessen der Schüler als Subjekte. Schule wäre dann anders zu konzipieren - was nicht primärer Gegenstand dieser Dissertation aber sicherlich ebenfalls ein

¹⁵³ Kegan (1995) geht davon aus, dass sich das allmählich mit dem Übergang in eine Gesellschaft der Stufe 5 verändern dürfte.

wichtiges Thema ist. Vielfältige Vorschläge, Fächerteilung aufzuheben, Inhalte mit den Betroffenen gemeinsam festzulegen, Didaktik weiter zu verändern, finden sich zahlreich in der (auch nicht-systemischen) Literatur. Hingegen relevant für die hier vorliegende Arbeit und Untersuchung ist die Frage, wie Pädagogen auf diese Herausforderungen bereits im Moment als Individuen reagieren können *innerhalb der existierenden Schulstrukturen*, u.a. also ohne Schule als Zwangsveranstaltung abzuschaffen. Hier spielen Sichtweisen und innere Konstrukte eine Rolle, die bestimmte pädagogische Beziehungsangebote setzen können.

Die hohen Anforderungen, wie sie für postmoderne Gesellschaften zentral werden, bringen auch eine andere Sicht vom Kind und vom Schüler mit sich: Im Mittelpunkt steht nicht mehr der Erwachsene (der das momentan noch defizitäre Kind einmal werden soll), sondern vielmehr das Kind selbst in seinem gegenwärtigen prozessualen Sein. Kinder verhalten sich dann einfach nur „schlicht anders“ (und zunächst nicht besser oder schlechter) als Erwachsene. In ihrem Sich-anders-Verhalten verfügen Kinder, so der systemisch-ressourcenvolle Blick, über Fähigkeiten, die Erwachsene nicht in dem Maße haben - und nicht nur umgekehrt (Rotthaus 1999a, 46). Hargens nennt als besondere Fähigkeiten, die Kinder Erwachsenen voraus haben, vor allem, dass Kinder eher im Hier und Jetzt leben, wenig nachtragend sind sowie über eine ‚ernsthafte spielerische Leichtigkeit‘ verfügen (Hargens 2006, 80).¹⁵⁴

Kinder und Jugendliche sind am Anfang des 21. Jahrhunderts also frühzeitig ernst zu nehmen aber nicht zu überlasten. Sie müssen, ohne bevormundet oder entmündigt zu werden, verlässlich begleitet werden, was das Spiel mit Freiräumen und Grenzen (als wechselseitige Bedingung füreinander) beinhaltet. Grenzwanderungen und Verhandlungen über nicht mehr eindeutige Wirklichkeiten sind unvermeidbar. Beziehungsgestaltung und Erziehung werden schwieriger und verlangen nach ausdifferenzierteren Modellen. Zugleich können erwachsene Erziehende in der gegenwärtigen Unsicherheit auch entlastet werden, weil es *verschiedene* mögliche Wege der Begleitung von Kindern und Jugendlichen gibt. Diese Dissertation geht davon aus, dass die für den Beginn des 21. Jahrhunderts geschilderten Umstände und ‚Notwendigkeiten‘ von Erziehung und Bildung es nahe legen, davon auszugehen, dass gerade systemisch-konstruktivistische Ideen wichtige Impulse verleihen können. Darüber, ob der systemisch-konstruktivistische Ansatz die gängige Erzählung der Pädagogik zu Beginn des 21. Jahrhunderts wird, wird die Zeit bzw. ‚Geschichte‘ entscheiden.

Neben den dargestellten epochalen Narrationen über Kindheit, Jugend und Erziehung und neben den situativen Bedingungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts geben auch die institutionellen Rahmenbedingungen der heutigen Schule einen bedeutungsgebenden Kontext für Wahrneh-

¹⁵⁴ Weitere Unterschiede, die nur zum Teil positiv zu konnotieren sein mögen: Kinder verfügen über „Intensität, Ungeduld, Hingebensein an die Gegenwart, Überschwang, Zerstörungslust“ (Bastian 2001, 109).

men und Handeln der diversen Beteiligten ab, über den sich eine systemisch-konstruktivistische Pädagogik bewusst sein muss, wenn sie angemessen handeln können will.

6.2 institutionelle Rahmenbedingungen heutiger Schule

Neben gesellschaftlich relevanten Erziehungsvorstellungen prägen auch institutionelle Rahmenbedingungen des Systems Schule mit ihren rechtlichen, politischen und finanziellen Vorgaben, Strukturen, Prozessen, Regeln und Ritualen als Kontextbedingungen bzw. ‚heimlicher Lehrplan‘ wesentlich das Verhalten von Schülern, Lehrern und Eltern mit. Unter systemisch-konstruktivistischem Blickwinkel lohnt es sich und ist es notwendig, diesen verhaltensbeeinflussenden Kontext eingehender zu betrachten, zumal er mit mehreren grundsätzlichen Gegensätzen bzw. „zentralen Paradoxien“ (Fried 2005, 191) gespickt ist, wobei letztlich jeder einzelne Lehrer oder Schüler entscheiden muss, wie er dann tatsächlich mit diesem Rahmen umgeht. Ursprünglich wurde dieser Kontext staatlicherseits als ein normatives Gerüst entworfen, das Bereitschaft zur Lernanstrengung auf Schülerseite hervorrufen sollte und dies meist auch tat. Heute hingegen entspricht es noch am ehesten der Denkweise leistungsorientierter Mittelstandfamilien, geht aber an Sichtweisen gerade gesellschaftlich benachteiligter Gruppen vorbei (Palmowski 1997b, 68f).

Obwohl sie postmodernen Anforderungen genügen soll/ müsste, ist die heutige Schule noch immer als moderne ‚Industrieschule‘ konzipiert mit folgenden gesellschaftspolitischen Funktionen, die die Schüler sowohl trennen als auch vereinheitlichen (Tschira 2005):

- *Qualifizierungsfunktion*: Vermittlung festgelegter Fertigkeiten und Wissen für das Zusammenleben.
- *Selektionsfunktion*: Bewertung und Auswahl von Lernenden nach Leistung unter postulierter Chancengleichheit. Der ‚Systemdurchfall‘ (z.B. Sitzenbleiben) bestätigt die professionelle Umsetzung der Selektionsfunktion.
- *Integrationsfunktion*: Schule ist auch Ort der Sozialisation und Wertevermittlung.

Um diese Funktionen wahrnehmen zu können, ist Schule durch den Staat bzw. die Politik, die Verantwortung für die Art der Organisiertheit der Schule beanspruchen, organisiert (Tschira 2005)

- *als eine Zwangsveranstaltung*: Lernen ist Pflicht; die dahinterstehende Prämisse unterstellt eher Lernunwilligkeit. Motivation erfolgt dementsprechend durch Druck.
- *unter Chancengleichheit*: Die Instrumente der Chancengleichheit (z.B. Prüfungen) sollen Begabungsunterschiede feststellen und sind zugleich Druckmittel.
- *bei Begründung der Bewertung/ Auswahl*: Hier gehen Beschreibung, Interpretation und Bewertung allerdings faktisch häufig durcheinander. Alle drei sind konstruiert und werden in

der Regel nicht als Konstrukte kenntlich gemacht, da das System Objektivität¹⁵⁵ für sich in Anspruch nimmt.

Dies etabliert eine „komplementäre, asymmetrische und unumkehrbare Struktur“ des Lehrer-Schüler-Verhältnisses (Fried 2005, 196).

Eine Ansicht auf zentrale Paradoxien von bzw. in Schule ist anhand der systemischen Schultheorie Luhmanns möglich. Dieser unterscheidet im Zusammenhang mit sozialen Systemen¹⁵⁶ Funktions-, Organisations-, Interaktions- und Umweltsysteme (Luhmann/ Baecker 2006). Hier lassen sich jeweils Widersprüche aufzeigen (Luhmann 2002; Fried 2005). Die nächsten Unterkapitel behandeln dementsprechend Paradoxien in der Erziehung (Kap.6.2.1), in der Schulorganisation (Kap.6.2.2), im Unterricht (Kap.6.2.3) und im Umgang von Schule mit ihren Umwelten (Kap.6.2.4).

6.2.1 Paradoxien im Funktionssystem Erziehung

Das Funktionssystem von Schule ist Erziehung (Kap. 7.1.2) und bedient sich sowohl der Selektion als auch der Gleichbehandlung. Da diese sich logisch ausschließen, geraten Schule und mit ihr die in ihr tätigen Pädagogen in eine unmögliche Situation. Es ist dies zugleich auch der Widerspruch zwischen Selektions- und Qualifikationsfunktion, zwischen ‚Förderung und Forderung‘. Will Schule eher Unterstützung anbieten und Lernangebote offerieren (Qualifikation) oder eher einschätzend auswählen (Selektion)? So wie sein Rahmen derzeit faktisch organisiert ist, ist es das Ziel des jetzigen schulischen Systems, dass sehr viele Schüler (Abschluss-)Prüfungen bestehen - und einige nicht (nur durch letzteres kann die Funktionstüchtigkeit von Selektionen belegt werden). Die derzeitige Schule zielt primär auf *Lernergebnisse*, nicht auf Prozesse oder Subjekte.

Schule verlangt aufgrund der Selektion, die sich auf individuell erbrachte Leistungen bezieht, Konkurrenzdenken, verlangt aber aufgrund gesellschaftlicher und ökonomischer Veränderungen gleichzeitig zunehmend kooperative Teamarbeit von den Schülern, die sie aber nicht ausreichend belohnt. Die Pädagogik versuche diese Paradoxie dadurch zu lösen, dass sie „die Gleichbehandlung als ihr ureigenstes Anliegen geliebt, die Selektion dagegen als staatlich aufgezwungenes Amt ablehnt“ (Luhmann 2002, 62). Auf diese Weise kann diese Paradoxie von Lehrern ausgeblendet werden, allerdings nur zum Preis eines Reflexionsdefizits, das eine Bearbeitung der Differenzen gerade verhindert (Fried 2005, 194).

Insofern als die Schüler über Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung geführt werden sollen, hat Schule einen weiteren paradoxen Auftrag. Bedenkt man darüber hinaus, dass Schüler

¹⁵⁵ Aus konstruktivistischer Sicht ist die Postulierung von Objektivität „die genialste Strategie, sich der Verantwortung zu entziehen“ (v.Foerster, zit.n. Heuwinkel 2002, 42). Die Funktionsweise einer technokratisierten Bürokratie unterliegt für ihr Funktionieren klassisch anderen als konstruktivistischen Prämissen.

als autopoietische Systeme nicht direkt beeinfluss- bzw. steuerbar sind, wird Erziehung, streng konstruktivistisch genommen, sogar zu einer Unmöglichkeit.

6.2.2 Paradoxien in der Organisation von Schule

Damit das System Schule „eine gewisse Stabilität gesellschaftlicher Normen und eine gewisse Objektivität der Wissensbestände“ garantieren kann, muss sie Kontrolle ausüben und mit Macht ausgestattet sein (Huschke-Rhein 1998b, 123). So versucht das Organisationssystem von Schule, den Erfolg von Erziehungsprogrammen (wie z.B. Lehrplänen) zu kontrollieren (z.B. über Zensuren und Prüfungen).

Geht man von einem konstruktivistischen Lernbegriff (Kap.4.4.5) aus, ist eine solche Kontrolle aber nicht verlässlich möglich, Kontrollversuche können lediglich Scheinsicherheiten schaffen. Ob ein Erziehungserfolg ‚tatsächlich‘ gelang, kann nicht definitiv festgestellt werden, da man nicht ‚in den Kopf des Schülers schauen kann‘. Es kann daher auch nicht definitiv erkannt werden, ob ein eingetretener Erziehungserfolg ‚tatsächlich‘ auf die Maßnahme zurückgeht, der er zugeschrieben wird. Der Kontrollbedarf von letztlich Nicht-Kontrollierbarem führt dazu, dass immer kleinere organisatorische Einheiten (Schularten, Schulklassen, Schulfächer, Ausbildungsabschnitte, Vergleichsarbeiten) durch ein komplexes Regelwerk koordiniert und abgesichert werden sollen (Luhmann/ Schnorr 1988, 259f). Eine derartige ‚Verregelung‘ des Bildungssystems birgt aber die Gefahr in sich, dass „Erziehungsmaßnahmen durch das bestehende Regelwerk eingeschränkt bzw. verfälscht werden. [...] Dies gilt umso mehr, als dieses Regelwerk ob seiner Komplexität nicht mehr im Bildungssystem gehandhabt werden kann, sondern von einem darauf spezialisierten Organisationssystem (Schulaufsicht) verwaltet wird“ (Fried 2005, 196). Beobachtungen und Entscheidungen orientieren sich dann weniger an pädagogischen als an verwaltungstechnischen Prämissen und Erfordernissen.

Die Pädagogik steht damit im formalen Machtgefüge nicht im Mittelpunkt. Das gilt auch für die Schüler, die zwangsweise zur Schule gehen müssen, ggf. von der Polizei zugeführt werden. Schule ist in diesem Sinne grundsätzlich eine Zwangsveranstaltung (Kap.9.12), die durch Druck notfalls unfreiwilliges Lernen erreichen können muss¹⁵⁷. Eine authentische Kommunikation von Lehrer-Seite ist *innerhalb dieses Rahmens* weder gefragt noch nötig. Strukturelle Charakteristika von Schule sichern die formale Macht der Lehrer gegenüber den Schülern: z.B. die Ungleichverteilung der Personenzahl, der Kommunikationschancen und -zeiten, die Regulierung der Interaktion bezüglich Zeitpunkt, Treffpunkt und Pünktlichkeit, zeitunabhängige Themenkontinuität sowie die (bisherige) Umweltabschottung von Schule (Fried 2005, 197).

¹⁵⁶ diese grenzt er ab von psychischen und biologischen Systemen.

Die Idee richtigen Verhaltens, auf die das Gemeinschaftsleben in der Schule nicht verzichten kann, produziert notwendig abweichendes Verhalten, um die Norm betonen zu können. Regelverstöße von Schülerseite sind unter diesem Aspekt nicht notwendig Ausdruck ihrer Persönlichkeit. Sanktioniert wird ein vom System selbst hervorgebrachtes Produkt, wobei die Sanktionierung der Selbstbestätigung dient, wie dies für rekursive konservative Systeme typisch ist (Huschke-Rhein 1997, 36).

Schule und Erziehung haben mit den - nach unterschiedlichen Spielregeln ablaufenden - Seiten von Unterstützung einerseits und Bewertung sowie Kontrolle andererseits gleichzeitig zu tun. Dabei ergibt sich für den Pädagogen das Dilemma, welches Mischungsverhältnis er finden will bzw. kann zwischen den Anforderungen von faktischem Schulsystem (sowie Politik und Wirtschaft) einerseits und dem Prozess, Schüler im Einzelkontakt in die mündige Selbstständigkeit zu führen (Pädagogik), andererseits (Kap.8.3).

6.2.3 Paradoxien im Interaktionssystem Unterricht

Durch Unterricht ausgelöste Lernprozesse können nicht exakt vorhergesagt oder gar determiniert werden. Routinen lassen sich in einzelfallbezogener Arbeit zwar herausbilden, sie tragen aber nicht weit, sondern werden vom Zufall konterkariert. Angesichts der hohen Komplexität des Prozesses des Unterrichtens ist es verständlich und vielleicht auch nötig, dass Lehrer auf Unterrichtstechnologien und Listen (vermeintlich) kontrollierbarer Bedingungen (im Sinne der Entlastung des Lehrers von unnötiger Aufmerksamkeit) zurückzugreifen suchen (Luhamnn/Schorr 1988, 131; Fried 2005, 197f). Den für Lernen und Erziehung notwendigen pädagogischen Einzelbezug kann ein solches Vorgehen nicht sichern.

Obwohl Lehrer und Schüler als autopoietische, selbstreferenzielle Systeme gleichwertig bzw. „gleichwürdig“ (Juul 1998, 49) sind, ist das Lehr-Lernverhältnis durch eine klare Asymmetrie gekennzeichnet, die in paradoxer Weise zur Selbstständigkeit des Schülers führen soll.

6.2.4 Paradoxien von Schule im Umgang mit ihren Umweltsystemen

Systeme können aufgrund der soeben erwähnten Selbstreferenzialität nicht erkennen, wenn ihre Umweltkonstruktionen (bzw. ihre Wahrnehmung von Systemkopplungen) aus anderer Perspektive ggf. als problematisch beschrieben würden. Das betrifft Schule auf zweierlei Arten. Erstens müssen Aussagen über die Kopplung mit den psychischen Systemen der Schüler, die nicht von außen einsehbar sind, unverlässlich bleiben. Dies gilt ebenso, zweitens, für Aussagen über (in der Postmoderne sich verschiebende) Kopplungen von Schule mit Systemen wie Wirt-

157 „Wird der Lernstoff abgelehnt, d.h. nicht gelernt, muß der Schüler das System verlassen. Insofern ist das Schulsystem enttäuschungsresistent organisiert“ (Huschke-Rhein 1998b, 145).

schaft, Gesellschaft und Politik. Aus einer Innenperspektive kann das System Schule allenfalls feststellen, dass Probleme trotz Lösungsversuche aus eigener Sicht nicht ab oder zu nehmen.

Probleme, die schulintern auftreten, können dann z.B. über Schuldzuweisungen an andere Systeme externalisiert werden (bspw. Finanzausstattung durch die Politik, veränderte Medien und Familienstrukturen). Ob solche Sichtweisen nun ‚echt-echt wirklich‘ (G.Schmidt 2004b) sind oder eher Konstrukte, lässt sich unter konstruktivistischen Prämissen nie genau sagen. Entscheidend ist hier aber, dass dann, wenn Problemursachen durchweg externalisiert werden, eigene Veränderungsnotwendigkeiten nicht nötig sind. Der Preis der Entlastung von Verantwortung ist, dass potenzielle, erweiterte Handlungsoptionen verloren gehen (Fried 2005, 198f).

Die vorangegangenen schultheoretischen Ausführungen, mit Hilfe derer zentrale Paradoxien von Schule rekonstruiert wurden, können Lehrern helfen, „sich typischer Denkfallen bewusst zu werden“ (Fried 2005, 200) und sich entsprechend zu schützen bzw. zu positionieren. Zuletzt sei darauf hingewiesen, dass im Umgang mit diesen Widersprüchen Lehrer letztlich auch berücksichtigen müssen, dass ihr Auftraggeber der Staat ist, der für die Qualität von Schule explizit Verantwortung trägt und zu tragen beansprucht. Für die Qualität von Schule tragen Lehrer also nur Mit- bzw. Teilverantwortung – *nach* Festlegung des konzeptionellen, rechtlichen und finanziellen Rahmens von Schule durch den Staat (der seinen Auftrag von der Gesellschaft ableitet). Teil des offiziellen Auftrags in Schulgesetzen ist, dass Schule Schüler erziehen soll, obwohl Lehrer und damit Schule, systemisch-konstruktivistisch betrachtet, allenfalls als ungünstig erachtete Kognitionen oder Verhaltensweisen von Schülern zu verstören versuchen kann.

„Weil und insofern Bildung und Erziehung in ihren unterschiedlichsten Formen Orte der Arbeitsteilung, der Institutionalisierung und ritualisierter Handlungsabläufe“ darstellen, konstruieren Pädagogen, Schüler und Eltern ihre Wirklichkeit immer auch in einer und über eine „Kunstwelt Schule“ (Reich 2002, 128). Hierbei ergeben sich, je nach Persongruppen, idealtypische Unterscheide.

6.3 Ansichten nach Persongruppen

Schüler, Eltern und Lehrer sehen Erziehung und Schule - auch in der Gegenwart - aufgrund ihrer unterschiedlichen Position bzw. Funktion und dem damit verbundenen Selbstverständnis in den jeweiligen Kontexten aus unterschiedlichen Blickwinkeln. D.h. auch, sie gehen unterschiedlich mit den Erzählungen und v.a. den gerade erläuterten, häufig widersprüchlichen Rahmenbedingungen von Schule um. Auch die hier folgenden Ausführungen verstehen sich idealtypisch.¹⁵⁸ Zunächst soll die Sicht der Schüler auf den heutigen Schulbesuch entworfen werden, dann die der Eltern und der Lehrer. Aus den jeweiligen kontextbedingten Sichtweisen lassen

¹⁵⁸ Dieses Kapitel richtet sich in wesentlichen Teilen nach den Ausführungen von Tschira (2005, Kap 1.).

sich entsprechende Verhaltenserwartbarkeiten ableiten, die systemisch-konstruktivistischen Pädagogen bekannt sein sollten als Ausdruck primär von Rahmenbedingungen und nicht von zugeschriebener Persönlichkeit.

6.3.1 Schulbesuch aus Sicht von Kindern und Jugendlichen heute

Insofern als Schule als System und Zwangsveranstaltung einen quasi-verordneten relevanten Lernkontext für Schüler darstellt, müssen diese auch für das System lernen (Huschke-Rhein 1997, 36). Sie tun das in einer Gesellschaft, die hohe Freiheitsgrade bietet bei einer ggf. verunsichernden Lockerung sozialer Bindungen und kultureller Eindeutigkeit. In diesem Kapitel soll systemisch-konstruktivistisch beschrieben werden, welche idealtypischen Auswirkungen eine rationale Berücksichtigung des Kontextes Schule als System in der gegenwärtigen Gesellschaft auf die Sichtweisen von Schülern hat.

Schule qualifizierte bis vor wenigen Jahren fürs spätere Berufsleben durch Lehr- und Zeitpläne.¹⁵⁹ Angesichts hoher Arbeitslosigkeit und schwieriger zu erreichendem, nicht garantiertem Jobzugang ermöglichen (oder zumindest: garantieren) schulische Abschlüsse heute weit weniger Zugänge zu gesellschaftlichen Ressourcen als vor 20-30 Jahren. Schule bot auch die Möglichkeit für einen Wissenserwerb, der durch Lern- und Informationsaneignungsprozesse auf das spätere berufliche und gesellschaftliche Leben (halbwegs) angemessen vorbereitete. Heutiges Wissen vergeht hingegen wesentlich schneller, ist weitaus kurzfristiger gültig, immer davon bedroht, irrelevant zu werden - unsicher ist es in einer pluralen Welt sowieso. Die jetzige Schulorganisation passt nicht mehr in unsere Gesellschaft. Entwicklungsrelevantes Lernen findet momentan zunehmend außerhalb von Schule statt, zumindest unabhängiger von vorgegebenem Lernstoff. Es lohnt sich insofern weniger als früher, *inhaltliches* Wissen zu erwerben.

Kurzum: das Kosten-Nutzen-Verhältnis des Schulbesuchs hat sich verschlechtert, und so wird der Zwangscharakter von Schule deutlicher erlebbar. „Es ist in viel höherem Maße als früher eine eigenständige Entscheidung des Kindes, lernen zu wollen und sich erziehen zu lassen. Das bedeutet aber: Im Grunde genommen, muß das Kind eine erwachsene Entscheidung treffen, um die innere Bereitschaft für Bildung und Erziehung selbst herzustellen“ (Rotthaus 1999a, 41).

6.3.1.1 zu erwartendes Schülerverhalten

Schule hat schon allein aufgrund des Ausmaßes an Zeit, das Kinder und Jugendliche in ihr verbringen, aber auch durch den hohen Organisationsgrad mit festen Rollenvorschriften und Ritualen innerhalb einer hierarchisierten Struktur hohe Wirksamkeit auf die Schüler (Rotthaus

¹⁵⁹ Fleiß, Disziplin und Ordnung galten als Voraussetzung von Lernprozessen in einem selbstverstärkenden Prozess: „Wurden die Tugenden in der Schule, also im Lernsystem erfüllt, winkte später der erfolgreiche Anschluß an die Gratifikationen der Gesellschaft“ (Huschke-Rhein 1998b, 140).

1999a, 126). Idealtypisch lassen sich hierbei einige zentrale Handlungslogiken ableiten „aus der Vorgabe von Curricula und Notensystem, aus der letztlich immer ‚mächtigeren Position‘ des Lehrers und vor allem aus dem Prinzip der Selektion“ in Verbindung mit gesellschaftlichen Veränderungen (Cachay/ Thiel 1997, 338). Diese Handlungserwartbarkeiten können auch als „nicht-geplante Lerneffekte“ oder ‚heimlicher Lehrplan‘¹⁶⁰ verstanden werden, die „unvermeidlich [...] Teileffekte des charakteristischen Operierens sozialer Systeme“ darstellen (Rotthaus 1999a, 127). Es lassen sich Schlussfolgerungen über zu erwartendes Verhalten von Schülern (als rationalen, zielorientierten, komplexen, lebenden Systemen) in verschiedenen Bereichen ziehen.

Für das Arbeitsverhalten bspw. gilt, dass es für Schüler als Objekte von Lernbemühungen in einer Zwangsveranstaltung mit vorgegebenen Curricula und rigiden Auswahlverfahren bei einer zunehmend unsicheren Zukunft gemäß Kriterien ökonomischer Logik sinnvoll ist, sich die Fähigkeit anzueignen, mit möglichst wenig Einsatz möglichst gute Ergebnisse zu erreichen. Sich ‚durchzumogeln‘ - d.h. strategisch, den Erwartungen der Schule auf Bewertungs-/ Ergebnisebene gerecht zu werden und sie auf Verhaltensebene kognitiv und sozial zu unterlaufen - ist auf diesem Hintergrund legitim und unter Kosten-Nutzen-Aspekten zumindest kurzfristig (häufig aber auch angesichts wegfallender Jobgarantien bei gutem Abschluss langfristig) intelligent. Dies geschieht, passend zur Risikogesellschaft (Beck 1986), auf eigenes Wagnis, d.h. der Schüler muss die Konsequenzen seines Handelns tragen.

Da obendrein die Fähigkeit zum langfristigen komplexen Denken erst auf der „voll formal-operationalen“ Stufe nach Piaget erreicht wird (Piaget 1991), sind i.d.R. erst Schüler ab ca. 16 oder 17 Jahren soweit, dass sie *langfristige* negative Konsequenzen, wie sie sich durch die im schulisch-organisatorischen Kontext vorgegebenen Spielregeln ergeben können, für die eigene Biographie durchschauen. Aber auch dann können sie es angesichts veränderter gesellschaftlicher Bedingungen für sinnvoller halten, nach der gerade genannten wirtschaftlichen Logik des minimal nötigen Einsatzes für unklare kommende Chancen vorzugehen. Alternativ freilich ist bei altersabhängiger Fähigkeit zur Weitsicht auch die Strategie sinnvoll, viel zu investieren, um sich möglichst viele Optionen offen zu halten (Gross 1994, also z.B. am besten ‚erst mal‘ ein sehr gutes Abitur zu machen).

Die Macht des Lehrers qua Amt verlangt von den Schülern, denen ihre Bewertungen wichtig sind, Anpassung an die Vorstellungen des bewertenden Lehrers¹⁶¹ (oder des von der Lehrerschaft umgesetzten Schulprogramms). Letztlich ist das Schülerverhalten auf die soziokulturelle Organisation von *Lernbestätigung* ausgerichtet und steht in Beziehung zur kollektiven Ord-

¹⁶⁰ Heimliche Lehrpläne ergeben sich nicht nur durch die institutionellen Rahmenbedingungen. Bedeutungsgebungen, Glaubenshaltungen, Beziehungsgestaltungen werden auch in pädagogischen Interaktionsprozessen stets mitgeliefert (G.Schmidt 2004a, 416).

¹⁶¹ konstruktivistisch genauer: Anpassung an die *Vermutungen des Schülers über* die Vorstellungen des bewertenden Lehrers gemäß der vermuteten Intensität der Nicht-Neutralität des Lehrers.

nung der Bewertung von bestimmten Handlungsperformanzen. Auch diese Anpassung ist eine konstruktivistische Lernleistung. Die wissenschaftliche Literatur¹⁶² unterscheidet dabei zwei Lernziele:

- expansive Lernprozesse gemäß der Interessenlage des Kindes, letztlich als Veränderung und Aufbau von Persönlichkeit.
- defensive Lernprozesse als Abwehr von Nachteilen, Bedrohungen, Gesichtsverlust. Ziel ist Situationsbewältigung möglichst ohne Lernen.¹⁶³

Das Verhalten der Schüler, die ihre Konstrukte ja in ihren bisher relevanten Umfeldern erworben und ggf. bestätigt bekommen haben, wird auch durch ihre „innere Landkarte“ mitbestimmt. So lebt der Schüler zuhause erlernte Strategien in der Schule weiter, soweit sie sich für ihn aus seiner Sicht als nützlich (oder zumindest nicht abträglich) erweisen. Konstruktivistisch gesehen, ist das sinnvoll und legitim, da es sich um erworbene Fähigkeiten des Schülers handelt, die ihm im nicht-schulischen Kontext bisher das Überleben gesichert haben. Bspw. kann ein Schüler ein Verhalten, dass ihm zuhause ein Mindestmaß an Aufmerksamkeit zusichert, auch in der Schule an den Tag legen, wo es aber als störend oder abweichend definiert werden kann. Oder von den Eltern für globalisierte Zeiten vielleicht als angemessen empfundene, konkurrenzbetonende Verhaltensweisen (Kap. 6.1.3) können in der Schule auftreten. Der Punkt, um den es hier geht, ist nicht, dass ein bestimmtes Verhalten (per se) richtig oder falsch wäre, sondern dass es für den Schüler zunächst einmal sinnvoll erscheint, während sein (schulisches) Umfeld über Kommunikationsgeschehen zu einer anderen Bewertung kommt, aus der sich dann wiederum Handeln und Reaktionen in zirkulären, sich ggf. selbst verstärkenden Prozessen ergeben. Schule kann Schüler dabei nicht gezielt erziehen, sie kann aber Verhaltensmuster von Schülern stören, wenn diese sich stören lassen.

Junge Menschen befinden sich in einem permanenten Entwicklungsprozess, sind auf der Suche nach Identität und Orientierung. Dazu gehört das Austesten und Finden von Grenzen, d.h. das Sich-Reiben an Grenzen - im Verlauf zunehmend selbstverantwortlicher Realisierung von Optionenvielfalt ist ein solches Verhalten entwicklungsnotwendig. Regelverstöße sind damit nicht etwa überflüssig, sondern in Schule zu erwarten, weil sie wichtiger Lerngegenstand sind – zumindest wenn von Erwachsenenenseite angemessen auf sie reagiert wird und sie thematisiert werden. In diesem Zusammenhang erweist sich „das Fehlen von Grenzen und Anforderungen [...] als nicht weniger schädlich als die engstirnigste Autoritätsausübung“ (Omer/ Schlippe 2004, 23). Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern könnten auch darin als erwartbar begründet liegen,

¹⁶² Verschiedene Autoren verwenden hier z.T. unterschiedliche Begriffe, die sich im Kern um die folgende Unterscheidung drehen..

¹⁶³ Das Lernziel hier ist letztlich primär ein formales (Lernen, sich nach außen so zu verhalten, dass einem vom Kontext relevantes Lernen unterstellt wird, und dabei die inhaltliche Lernanstrengung zu minimieren), kein inhaltliches.

dass Schule weder ihren Bedürfnissen noch ihrer Lebenswelt entspricht (Palmowski 2001, 5). Schule dürften sie oftmals als kontrastiv zu ihren gewachsenen Freiheiten zuhause und in der Gesellschaft erleben (Huschke-Rhein 1998a, 64).

Da Menschen und Zusammenleben über Erwartbarkeiten funktionieren, dürfte häufig in einer Institution wie Schule mit ihren tendenziell knappen Ressourcen an pädagogischer Aufmerksamkeit ein Schülerhandeln, das Erwartungen widerspricht, mit höherer Wahrscheinlichkeit Aufmerksamkeit auf sich ziehen können als ein erwartungskonformes Verhalten. Nichtkonformes Verhalten kann in diesem Sinne - gerade in einer Gesellschaft, die mit Aufmerksamkeit geizt - subjektiv von Nutzen sein. Der junge Lernende versteht ja nicht von vornherein, mit der ihm gegebenen Freiheit angemessen umzugehen, sondern muss orientierende Grenzen im Austesten finden. Regelverstöße sind also deshalb systemimmanent angelegt, weil einzelne Schüler über Reaktionen auf ihre Grenzverstöße Orientierung finden und die Mehrheit sich über Reaktionen/ Sanktionen ihrer Regelmäßigkeit versichern kann. Auf Etikettierungen hat ein Schüler dann drei Reaktionsmöglichkeiten: Anpassung, Widerstand (Leugnung oder Rechtfertigung des eigenen Verhaltens) und Resignation.

Der Lehrer hat beim Ausbalancieren von Grenzen und Freiräumen für die heranwachsenden Schützlinge potenziell Vorbildfunktion (und u.U. Mentorenfunktion, da junge Menschen nach Orientierung suchen). In einer tendenziell unübersichtlichen, pluralen Gesellschaft gibt es aufgrund der Unübersichtlichkeit einen erhöhten Bedarf an Orientierung durch Vorbilder und gleichzeitig eine Vielzahl solcher Angebote, über deren Glaubwürdigkeit die jungen Menschen selbst entscheiden müssen. Zu erwarten steht, dass Schüler sowohl offen sind für mögliche (erwachsene) Vorbilder in der Schule, als auch, dass sie mögliche Vorbilder in der Beziehung mit konkreten Pädagogen, von deren Verhalten sie lernen können, besonders kritisch unter die Lupe nehmen. Grundsätzlich dürften Schüler in ihren Entwicklungsprozessen und innerhalb der Pluralität von Sinn- bzw. Handlungsangeboten in postmodernen Gesellschaften verstärkt auf der Suche nach angemessener, posttraditionaler und post-ideologischer Orientierung und Identität sein – in einer Schule, die als Organisation allerdings immer noch eher moderne als postmoderne Strukturen aufweist.

Außerdem lernen die Schüler, die sich auf verschiedene Lehrer einstellen müssen, neben Menschenkenntnis auch über die Jahre ein Stück Toleranz, wenn sie erkennen müssen, dass sie die Lehrer nicht entscheidend verändern können.¹⁶⁴

6.3.1.2 zu erwartendes Klassenverhalten

¹⁶⁴ Das kann auch umgekehrt gelten.

Auch zu erwartendes Klassenverhalten lässt sich modellhaft skizzieren, wobei systemtheoretisch die Klasse als ein selbstständiges Kommunikations- bzw. Interaktionssystem mit Eigendynamik verstanden wird.¹⁶⁵

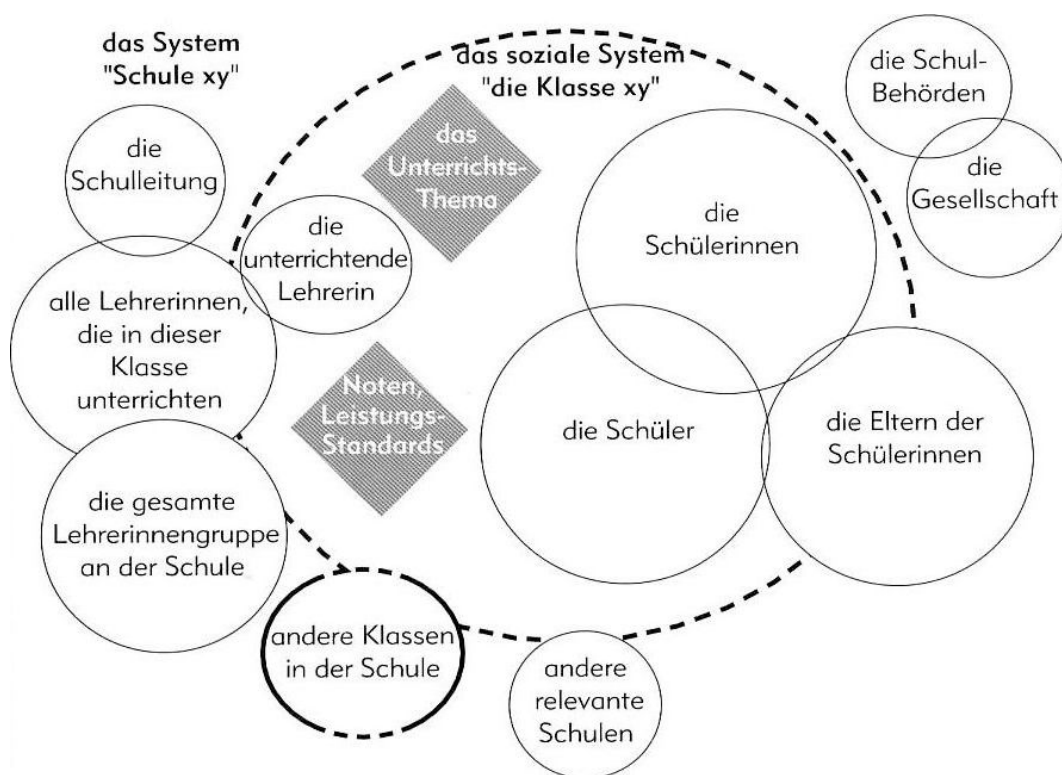


Abb. 6-1: Klasse als Interaktionssystem: Mitwirkende und Umwelten (Renoldner et al 2007, 109)

Zwischen den Schülern (und Lehrern) gibt es zirkuläre Prozesse der Beeinflussung,¹⁶⁶ es entwickeln sich Strukturen und Prozesse. Die zirkulären Kommunikationsprozesse der Klasse lassen sich (im Sinne einer Klassen-Organisationskultur (Kap.8.1.1)) so beschreiben, dass der Einzelschüler geprägt ist durch das Klassenverhalten und umgekehrt das Verhalten des einzelnen das prägt, was in der Klasse passiert. Es handelt sich um einen realitätsstiftenden Kreislaufprozess, in dem „Regeln, Rituale, Rollenverteilungen“ im Sinne erwartbaren Verhaltens vergeben bzw. unausgesprochen ausgehandelt werden (Siebert 2005b, 39).¹⁶⁷ Wird Klasse so verstanden, ist sie ein essentieller sozialer Ort zum Lernen von Beziehungsgestaltung - ob so intendiert oder

¹⁶⁵ Palmowski (1998d) bietet vier andere Visualisierungen des Systems Schulklasse: nämlich (a) als ‚Mengenlehre‘, (b) als Ganzes, das mehr ist als die Summe der Teile, (c) als vernetztes System, (d) als Netz von Kommunikationen im Sinne Luhmanns.

¹⁶⁶ Die Frage, ob der Lehrer Teil einer Klasse ist, kann beobachterabhängig unterschiedlich definiert werden – daher die Klammer im obigen Text. Lehrer haben zwar während des Unterrichts aufgrund ihrer Machtstellung qua Amt eine besondere Position. Häufig aber haben sie faktisch auf das soziale Geschehen in der Klasse (gemeint ist das soziale Gebilde, nicht der Raum) wenig Einfluss, weil sie sich primär als Stoffvermittler sehen (sollen – vom Staat aus), wenig Stunden in der Klasse sind, weder Zeit noch Handwerkszeug haben/ sich nehmen, um mit den Schülerinnen den sozialen Prozess zu reflektieren. Schülerverhalten wird nicht hauptsächlich von Lehrervorgaben und Schulregeln bestimmt, sondern vorrangig von den Prozessen innerhalb der Klasse geprägt.

¹⁶⁷ Systemisch betrachtet, können Lehr- und Lernsysteme über personunabhängige Operationen definiert werden (z.B. Luhmann). In diesem Sinne wirken systemisch-konstruktivistische Interventionen in Kommunikationsprozesse (und nicht Personen) ein.

nicht. Es findet in ihr unvermeidbar ‚soziales Lernen‘ statt, da sowohl Handeln als auch Nicht-handeln mit Bedeutung unterlegt wird. Die Klasse ist das zentrale Umfeld des Schülers in der Schule und notwendig Ort des gemeinsamen Ausprobierens von sozialen Umgangsformen und Beziehungsgestaltung. Es entstehen durch das faktische Verhalten „wirk-same“ Regeln, und Positionen werden vergeben. Dabei lässt sich zurzeit beobachten, dass es einer steigenden Anzahl von Schülern an der Fähigkeit mangelt, sich aus Sicht der Erwachsenen angemessen in die soziale Zwangsgemeinschaft Klasse einzufügen. Das lässt eine achtsame Begleitung ‚sozialen Lernens‘ durch Pädagogen sinnvoll erscheinen. Für die bewusste gemeinsame Reflexion sozialen Lernens in und mit der Klasse spricht auch, dass Lernprozesse - systemisch-konstruktivistisch betrachtet - grundsätzlich in Beziehungen stattfinden.

Wenngleich Schüler also Teamfähigkeit lernen sollen, so darf doch nicht vergessen werden, dass sie zugleich Auswahlprozessen nach Individualleistungen unterliegen. Klassen sind (meist) verordnete Zwangsgemeinschaften, in denen die Individuen gemäß Einzelbeurteilungen eingestuft und eingeschätzt werden. Diese Bewertungen beinhalten für die Beteiligten (häufig auch für die Lehrer) Selbstwertfragen. Auch wenn alle Schüler einer Klasse oder eines Kurses kurz-, mittel oder langfristig einen bestimmten Schulabschluss erreichen wollen, so hat eine Klasse als solche erst einmal keine oder nur kaum selbstdefinierte verbindliche *gemeinsame* Ziele (Renoldner et al 2007, 110f). Gemeinsame Zielvorstellungen bzw. Motivation können – ebenso wie automatische Klassengemeinschaft – vom Pädagogen weder erwartet noch gezielt hergestellt werden.

Neben den Schülern lassen sich auch für Eltern Erwartbarkeiten in Sichtweise und Handeln aufstellen.

6.3.2 Schulbesuch aus Sicht von Eltern - heutige Elterngeneration

Idealtypisch zu beschreibende Ansichten und Einstellungen von heutigen Eltern lassen sich aus den Ausführungen in Kap. 6.1.2 - 6.1.4 ableiten. Häufig sind die Vorstellungen der heutigen Elterngeneration von gesellschaftlich noch immer machtvollen kausalen Narrationen aus traditionellen Psychotherapierichtungen (insb. der Psychoanalyse) bestimmt. In diesen eher deterministischen Konzepten¹⁶⁸ liegen Störungen in der frühen Kindheit, und Eltern sind für die Verursachung solcher Störungen durch ihre schlechte Erziehung verantwortlich. Kindern nicht die perfekte Kindheit bieten zu können, heißt dann Schuld, Mitleid, Angst ihnen gegenüber empfinden und Scham nach außen, wenn Erziehungsprobleme im Umfeld (Bekannte, Schule usw.) bekannt werden. Die Kombination aus hohen freiheitsbetonenden Idealen und der Angst, dass insb. ungenügende Erziehung prägend für den Rest des Lebens sei, kann zu einer Lähmung füh-

¹⁶⁸ Das systemisch-konstruktivistische Konzept, gemäß welchem Kinder aktive Anpassungs- und Lernprozesse durchlaufen, wäre hingegen eher ein aktives Konzept.

ren, aus der heraus Eltern vor Grenzsetzung und Auseinandersetzung mit dem Nachwuchs zurückschrecken. Mit geschädigt wirkenden Menschen muss nach dieser Logik sehr nachsichtig und behutsam umgegangen werden. Eine solche Verunsicherung über die Schwierigkeit richtigen Erziehens führt dann zu einem Handeln nach – allerdings vielfältigen und häufig auch widersprüchlichen – Vorgaben anderer Menschen, Institutionen und Büchern und weg von der eigenen Intuition und Überzeugung. Eltern sehen dann – nicht ganz unberechtigt – auch in Pädagogen psychosoziale Fachleute, von denen sie sich u.U. erzieherischen Beistand erhoffen (Omer/Schlippe 2002, 2004; Kreter 2005, 71). Eine andere Sichtweise – die Betonung von Konkurrenz und Durchsetzungsvermögen gerade auch aufgrund von Globalisierungstendenzen und knapper werdenden gesellschaftlichen Ressourcen wie Arbeitsplätzen – kann die Eltern ebenfalls unter sehr hohen Druck setzen..

Aus der ersten Sichtweise ergibt sich ein Elternverhalten, dass auf Schonung der Kinder setzt und Grenzsetzungen wie Forderungen vermeidet, damit den Schützlingen aber auch Chancen auf Orientierung nimmt. Eine solche, die eigenen Kinder schützende Haltung wird dann auch Pädagogen gegenüber eingenommen, die ggf. von Eltern aggressiv angegangen werden, wenn die Pädagogen ein fordernderes Konzept verfolgen, wie das z.B. in der systemisch-konstruktivistischen Sichtweise der Fall sein kann. Wenn, wie zurzeit, in der Gesellschaft Erziehungsdefizite festgestellt werden und damit Schuld im sozialen Raum bewegt wird, kann es dazu kommen, dass Eltern und Pädagogen sich diese gegenseitig zuschieben, statt anzuerkennen, dass sie im gleichen Boot sitzen (Kap.9.3). Auch die zweite Variante, eine Furcht um die (ungewisser werdenden) Zukunftschancen des eigenen Kindes, kann sorgende, sich kümmernde Eltern dazu veranlassen ihr Kind gegenüber Schule in Schutz zu nehmen und aggressiv und fordernd aufzutreten. Mit solchen Verhaltensweisen müssen Lehrer also rechnen, ohne es persönlich zu nehmen.

6.3.3 Schulbesuch aus Sicht von Lehrern

Aus den institutionellen Rahmenbedingungen von Schule lassen sich auch Wahrscheinlichkeiten für Lehrerverhalten ableiten im Sinne eines kontextangemessenen Verhaltens.

Schule als staatlich-technokratisch organisiertes Lernsystem ist darauf angelegt, „den Eigenwert des Systems, die Lernleistung, zuverlässig zu erbringen“, weshalb es in ihr – von ihrer Anlage her – primär *nicht* um Erziehung oder Sozialisation geht. Psychische Prozesse (der Schüler) erlangen unter dieser Sicht am ehesten Aufmerksamkeit, wenn sie als „Störgrößen“ wahrgenommen werden (Huschke-Rhein 1998a,60f). Der institutionelle Rahmen erzeugt, wie gesehen, Druck auf die Schüler. Er tut das aber auch auf die Lehrer, die ebenfalls unter den Prämissen des Schulsystems arbeiten müssen. Der Lehrer muss die vom staatlichen Schulsystem gestellten Ziele innerhalb des strukturell vorgegebenen Rahmens verwirklichen, weil sich daran seine Qualität aus schuladministrativer Sicht bemisst. Die Nicht-Hintergebarkeit von z.B. Lehrplan oder recht-

lich haltbarer Benotung können dabei Schülerinteressen irrelevant werden lassen. Zentrale Aufgaben des staatlichen Auftraggebers, die der Lehrer mit Vorrang zu sichern hat, sind Kontrolle und Auswahl.

Als Vertreter der Institution Schule erscheinen Lehrer – zumindest für den Auftraggeber Staat (Kap.8.2) - zentral für das Erreichen des zentralen Ziels der Schule: Versetzungen und Abschlüsse durch die Schüler. Der Lehrende kann glauben, im Mittelpunkt des Geschehens zu stehen, und, dass von seiner Vermittlung das Lernergebnis wesentlich abhinge. Hierfür stattet das Schulsystem den Lehrer mit Macht aus, und zwar mit formaler Macht qua Amt (Kap.9.1.7). Diese ist abgesichert durch seine Bewertungsuniversalität und Sanktionsmöglichkeiten sowie die Schulpflicht der Schüler.

Auf der anderen Seite aber sind sowohl das System Schule als auch die einzelnen Lehrer zum Erreichen des eigentlichen Ziels (Abschlüsse der Schüler) auf die Mithilfe der Schüler essentiell angewiesen. Insofern ist der Pädagoge – zumal dann, wenn der Auftraggeber Vergleichsverfahren¹⁶⁹ einführt – auch psychologisch abhängig von der Klasse und den Schülern. Diese braucht er für seinen Unterricht. Und diese entscheiden darüber, ob sie ihm Autorität zuerkennen (oder nicht). Der Lehrer ist also auf die Mitarbeit der Schüler angewiesen, um die staatlich vorgegebenen Ziele zu erreichen. Besonders deutlich wird dies unter den speziellen Bedingungen des Referendariats. Außerdem besitzen die Schüler hohe (potenzielle) Gestaltungsmacht über das, was in der Klasse als sozialem Gebilde passiert. Der Lehrer ist nicht der Mächtige schlechthin.

Durch die beschriebenen Umstände und ggf. dadurch, dass Lehrer in ihrem Fach das wichtigste Fach der Schule erblicken, kann es dazu kommen, dass Lehrer die Schüler zu motivieren versuchen – häufig gilt das als Teil der Professionalität.¹⁷⁰ Dabei wird übersehen, dass dies im Rahmen einer Zwangsveranstaltung geschieht, die Schule letztlich ist. Sich den für soziale Berufe häufigen Versuch, in Zwangskontexten andere zu motivieren, als Kontextbedingung nicht bewusst zu machen, kann zu Burn-Out führen (Schumacher 2002). Dass die Nichtberücksichtigung des staatlichen und schulischen Rahmens - der Systemebenen - der pädagogischen Arbeit zum Ausbrennen führen kann, gilt grundsätzlich.

Eine begrenzte Reichweite von Interventionen für Pädagogen, die sich durch die Unmöglichkeit instruktiver Interaktion systemtheoretisch sowieso ergibt, wird dadurch verstärkt, dass die Kinder durch das Elternhaus bereits stark geprägt sind und in der Jugendphase die Peergroup i.d.R. höhere Relevanz hat als Pädagogen. Interventionen werden dem Pädagogen obendrein dann erschwert, wenn das Schulhaus nicht als einheitliches System auftritt und/oder die Eltern dem Kind gegensätzliche Signale geben.

¹⁶⁹ wie zentrale Abschlussprüfungen oder Vergleichsarbeiten.

¹⁷⁰ So auch in Hessen: „Motivationsfähigkeit heißt, auch aus eigenem Antrieb engagiert aktiv zu werden und bzw. oder Menschen durch Überzeugung für die Beteiligung an Arbeitsprozessen zu gewinnen und zu dauerhafter Mitarbeit und besonderem Engagement zu bewegen“ (hess. Kultusministerium 2006b, 83).

Das Schulsystem bietet bei als überdurchschnittlich leistungsschwach oder störend empfundenen Schülern an, diese so zu sehen, dass sie nicht lernen können/wollen oder sogar bewusst den Unterricht boykottieren, und sie daher aus dem System der Regelschule auszuschließen. Unabhängig von der Diskussion, welche Beschulung in solchen Fällen die günstigste ist, gehen in den (vom System mitbedingten) Sichtweisen die eigentlich zu trennenden Ebenen von Beschreibung, Erklärung und Bewertung durcheinander (Balgo 2003, 100). Die Selektionsfunktion von Schule funktioniert unter der Prämisse, dass es immer gute und schlechte Schüler gibt, die es jeweils herauszufinden gilt, wobei in einem gewissen Rahmen, der keiner weiteren Erklärung bedarf, erwartet wird, dass Schüler nicht lernen (Balgo 2005, 72). Umgekehrt setzen die staatlichen Bedingungen in einer Doppelbotschaft voraus, dass professionelle (zumindest Förder)Pädagogen mit jedem Schüler klarkommen und diesen zu angemessenen Leistungen bringen. Schülerversagen kann dann als Lehrerversagen interpretiert werden. Beide Interpretationen bzw. Erklärungsmuster sind in Schule geläufig und werden auch von vielen Lehrern unreflektiert (und handlungsleitend) übernommen.

Den diversen, in Kap.6 beschriebenen, handlungsleitenden Sichtweisen lässt sich die Erzählung des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes entgegensetzen. Aus ihr lassen sich (bzw. aus ihren Prämissen muss man) unterschiedbildende Folgerungen für die Pädagogik in der Postmoderne ziehen. Damit beschäftigen sich die folgenden Kapitel und, zunächst grundlegend, das unmittelbar folgende Kap.7. Jegliche Umsetzung systemisch-konstruktivistischer Ideen in der heutigen Schule in Deutschland muss die geschilderten Rahmenbedingungen und Sichtweisen der Beteiligten allerdings mitbedenken und berücksichtigen, um erfolgreich sein zu können.

7 pädagogische Implikationen systemisch-konstruktivistischer Erzählungen

Geht man von den Prämissen des systemisch-konstruktivistischen Modells aus, lassen sich vielfältige grundlegende Implikationen für diverse Bereiche schulischer Pädagogik in der (angehenden) Postmoderne¹⁷¹ ableiten. Wenngleich diese in einigen Teilaspekten bereits angeklungen sein mögen, werden sie in diesem Kapitel systematisch entwickelt und dargestellt.¹⁷² Diese Ausführungen bilden zusammen mit den Gedanken zur Organisationskultur von Schule (Kap.8) das Fundament für die kommenden Kapitel des zweiten Teils der Dissertation (Kap.9-

¹⁷¹ Bereits weiter oben wurde deutlich, dass der systemisch-konstruktivistische Ansatz insb. zu Ideen und Sichtweisen passt, wie sie für die Postmoderne der idealtypischen Stufe 5 nach Kegan typisch sind (Kap.5.2.3).

¹⁷² In einer Kurzform findet sich diese Idee auch in Jäpelt 2004b, dort unterteilt nach radikal konstruktivistischen, sozialkonstruktionistischen und systemischen Theoriebereichen.

11). Der innere Zusammenhang der Kapitel wurde in der Einleitung zum zweiten Teil der Dissertation (auf S.109) bereits geschildert.¹⁷³

In diesem Kapitel werden nach der wissenschaftlich notwendigen Klärung einiger zentraler Begrifflichkeiten (Kap.7.1) basale, für Schule wichtige systemisch-konstruktivistische Haltungen und Sichtweisen zusammengefasst (Kap.7.2), bevor wichtige pädagogische Folgerungen gezogen werden aus den zentralen Prämissen des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes, nämlich aus: dem radikalen Konstruktivismus (Kap.7.3), dem sozialen Konstruktivismus (Kap.7.4) und der Systemtheorie (Kap.7.5). Diese systemisch-konstruktivistischen Setzungen haben weitere pädagogische Implikationen, nämlich: für die Verwendung (der Begriffe) von ‚Wissen‘ und ‚Wahrheit‘ (Kap.7.6), für den Gebrauch von Sprache (Kap.7.6), für die Betrachtung von Kommunikation (Kap.7.8) und Lehr- und Lernprozessen (Kap.7.9). Außerdem ergeben sich Schlussfolgerungen für Erziehungsprozesse (Kap.7.10), für pädagogische Ethik und Verantwortung (Kap.7.11 und 7.12) und – als einem Herzstück systemisch-konstruktivistischer Pädagogik – für konkrete Aufgaben pädagogischer Beziehungsgestaltung (Kap.7.13).¹⁷⁴ Aufgrund der inneren, logischen Verbindungen ergeben sich Teilüberlappungen zwischen den verschiedenen Unterkapiteln des 7. Kapitels.

7.1 einige Begriffsklärungen

Zunächst sollen einige für die hier vorliegende wissenschaftliche Arbeit zentrale und in schulpädagogischen Zusammenhängen häufig benutzte Begriffe aus einer systemisch-konstruktivistischer Sicht näher bestimmt werden: Pädagogik, Erziehung, Bildung und Unterricht. Die Ausführungen diesen zweiten Teils der Dissertation führen dann zu einem späteren Zeitpunkt (in Kapitel 12.1) noch zu einer Definition ‚systemisch-konstruktivistischer Pädagogik‘, wie sie in der entsprechenden wissenschaftlichen Literatur in dieser (knappen) Form mir nicht bekannt ist. Die im folgenden ausgeführten Begriffe sind – aus konstruktivistischer Sicht – vorläufige Konstrukte.

7.1.1 Pädagogik

Pädagogik kann als die wissenschaftliche Disziplin verstanden werden, die sich mit Bildung und Erziehung befasst. Sie unterliegt dem paradoxen Ziel, sich selber überflüssig zu machen, indem unmündige Kinder zu Menschen und Bürgern werden, die sich in ihrem Leben und in der Gesellschaft selbstständig orientieren und einbringen können. Praktische Pädagogik be-

¹⁷³ Die Kenntnis systemisch-konstruktivistischer Theorien wird, wie gesagt, für die hier vorliegende Arbeit vorausgesetzt; auf sie muss aber insoweit eingegangen werden, als aus ihr Folgerungen für schulische Pädagogik abgeleitet werden.

¹⁷⁴ Fragen der ‚Beratung‘ in Schule werden in einem eigenen Kapitel (Kap.10) behandelt.

wegt sich daher stets „im Spannungsfeld zwischen Fremdorganisation und Selbstorganisation“ (Jäpelt 2004a, 146).

Der Pädagogik als Wissenschaft kommt eine Doppelrolle zu. Einerseits erforscht sie als Reflexionswissenschaft Bildungs- und Erziehungszusammenhänge. Zum anderen macht sie als Handlungswissenschaft theoretisch rückgebundene Vorschläge für die Gestaltung und Verbesserung der Bildungs- und Erziehungspraxis (in Anlehnung an wikipedia.de). Auf beiden Feldern muss die Pädagogik in der Postmoderne in dem Sinne zunehmend zu einer „reflexiven Pädagogik“ werden, als sie sich ihrer Kontexte, Nebenwirkungen und Mythen bewusst sein muss (Siebert 2005b, 41).

In der Unübersichtlichkeit und offenen Optionenvielfalt der Postmoderne wird Pädagogik auch zunehmend eine Beratungswissenschaft. Aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen wächst der (potenzielle) Beratungsbedarf von Schülern und Eltern - und Lehrern. Dies gilt auch - rein modelltheoretisch im systemischen Konstruktivismus bereits - aufgrund autopoietischer Grundsätze, die zur Nicht-Steuerbarkeit von pädagogischen Entwicklungsprozessen führen: Pädagogik ist insofern notwendig beratend, konsultativ, da sie allenfalls Impulse zur Selbststeuerung geben kann (Huschke-Rhein 1998b, 10).

7.1.2 Erziehung

Erziehung kann allgemein verstanden werden als Entwicklungsförderung von jungen Menschen hin zu höheren, d.h. komplexeren Stufen von Individuation bzw. Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftlicher Selbstständigkeit. In einer postmodernen Gesellschaft mit ihren lebenslangen Lernanforderungen verliert der Erziehungsbegriff seine strikte Limitierung auf eher frühe bzw. junge Entwicklungsphasen (Huschke-Rhein 1998b, 23) oder auf ein bestimmtes Modell von Erziehung (Tsirigotis et al. 2006, 8). Fragen der Erziehung gehören in den ethischen Bereich der Frage nach dem ‚richtigen‘ oder ‚guten Leben‘, die letztlich nur individuell zu beantworten ist (Omer/Schlippe 2002, 23).

Da junge Menschen systemisch-konstruktivistisch als autonome, autopoietische Lebewesen bzw. Systeme betrachtet werden, lässt sich Erziehung auch definieren als Anregung oder Förderung der Selbstorganisation (Rotthaus 2006, 39; Huschke-Rhein 1998b, 8) und als „Weise, in der [der Schüler] mit sich selbst bekannt wird“ (Luhmann/ Schorr 1988, 91). Erziehung bleibt dann im Wesentlichen Eigenleistung des Kindes, die aber ohne Aktivitäten von Erwachsenen, insb. ohne die Gestaltung von Kontexten, nicht möglich wäre. Erziehung ist also ein interaktiver, ko-evolutionärer Prozess (Rotthaus 1998, 37).¹⁷⁵ Erziehungsfolgen lassen sich nicht gezielt her-

¹⁷⁵ Mit der Annahme eines ko-evolutiven Modells werden gleich drei andere Modelle in Frage gestellt: a) das Sender-Empfänger-Modell, gemäß dem Pädagogen gezielt informieren, aufklären, erziehen usw.; b) das Gemeinschaftsmodell, dem gemäß eine Klasse eine symbiotische Gemeinschaft wäre; c) das Individualismusmodell, dem gemäß jeder für sich allein lernt bzw. lernen kann (Siebert 2005, 79).

stellen und, ob gewollt oder nicht, auch nicht verhindern, da Beziehungsgestaltung und Kommunikation in der pädagogischen Kopplung zweier Systeme unvermeidbar erzieherische Konsequenzen haben, da der Pädagoge (oder auch Eltern, sogar der Staat) nicht nicht handeln können. Die elementare Aufgabe von Erziehung als kontextbewusste ‚Bei-Steuerung‘ zu einem ko-evolutiven Prozess ist die „Organisation der Förderung von Selbstorganisation“ (Huschke-Rhein 1998b, 15).¹⁷⁶

Der Begriff der ‚Erziehung‘ wird hier so verstanden, dass er tendenziell eher aus einer Außenperspektive auf das sich entwickelnde, zu erziehende Subjekt blickt, an das Pädagogen sich ankoppeln müssen. Das hängt damit zusammen, dass Erziehung verstanden werden kann als „zeitweise notwendiger Prozeß der ‚Fremdsteuerung‘ durch andere [... mit dem Ziel,] diese Fremdsteuerung allmählich durch Selbststeuerung zu ersetzen“ (Huschke-Rhein 1992, 201).

7.1.3 Bildung

Bildung wird häufig in großer Nähe zum Erziehungsbegriff definiert als die Entfaltung oder Entwicklung der Fähigkeiten eines Menschen aus seinen Anlagen, angeregt durch erzieherische und pädagogische Maßnahmen bzw. Handeln (in Anlehnung an wikipedia.de). Luhmann bezeichnet Bildung unter systemisch-konstruktivistischem Blickwinkel als „innere Form“ des Individuums (Lenzen/Luhmann 1997, 16). Mit Kegan könnte Bildung beschrieben werden als (je individueller) Ausdruck einer inneren Entwicklungs(Stufe) der Organisation von Selbst und Welt (Kegan 1992). Insofern es bei postmoderner Bildung letztlich v.a. um akkomodatives Lernen geht, geht es um ‚transformative Bildung‘¹⁷⁷, um begleitete Persönlichkeitserweiterung, die zugleich reflexiv ist: „Zur Bildung gehört die Reflexion der eigenen Wirklichkeitskonstruktion, das Bewusstsein der Relativität der eigenen Weltbilder, die Aufgeschlossenheit für fremde und neue Perspektiven, die Verantwortung für das eigene Denken“ (Siebert 2005b, 41). Ziel von Bildungsprozessen ist – über das Stellen legitimer Fragen (v.Foerster 1999) - die Verbesserung bzw. Ausdifferenzierung der Fähigkeit eines Menschen zur Selbstorganisation (Renoldner et al 2007, 52). In postmodernen Zeiten bzw. unter konstruktivistischem Blickwinkel ist Bildung ein „nicht-

¹⁷⁶ Radikalkonstruktivistisch gesehen, finden die tatsächlichen Effekte im Bereich der Selbstorganisation im Verborgenen – nämlich im nicht direkt zugänglichen Gehirn des Lernenden – statt. Daher definiert Rotthaus (2006, 36) Erziehung wie folgt: „Wenn ein Mensch seinen Handlungen des Anregens, Informierens, Lobens, Tadelns usw. erzieherische Absicht zuschreibt und diese erzieherische Absicht auf einen oder mehrere andere Menschen [...] richtet, findet Erziehung statt. Dabei ist unwichtig, ob eine entsprechende Handlung überhaupt eine oder welche Wirkung sie hat.“ Diese Definition berücksichtigt die letztliche „Unerziehbarkeit“ lebender Systeme (mehr dazu in Kap.7.3), kann aber insofern auch nicht ganz befriedigen, als die Intention, erziehen zu wollen, ebenso wenig von außen einzusehen bzw. verlässlich festzustellen ist, wie Erziehungserfolge.

¹⁷⁷ Huschke-Rhein (1997, 50) führt aus: „’Bildend‘ wäre [...] erst das selbstbestimmte Verfügen können über die Themen in unterschiedlichen Kontexten, um jeweils [...] routinierte Alltagsmuster aufzugeben, wenn sie nicht mehr produktiv für Leben und Überleben sind. [...] Gewohnheiten verbinden mit der Vergangenheit, kontextuelles Neugestalten dagegen mit der Zukunft.“ - Thesen zu „transformativer Erwachsenenbildung“ finden sich in Anlehnung an Mezirow bei Siebert 2005b, 27.

linearer, lebenslanger Prozeß über Phasen der Abbrüche, der Turbulenzen und der Neukonstruktion“ (Huschke-Rhein 1998b, 23).

Der Bildungsbegriff wird hier so verstanden, dass er tendenziell eher aus einer Innenperspektive auf das sich entwickelnde Subjekt blickt, das in zirkulären Austauschprozessen mit seiner pädagogischen Umwelt steht und diese mitbeeinflusst. Insofern kann Bildung verstanden werden als „Selbststeuerung“ bzw. die Fähigkeit dazu“ (Huschke-Rhein 1992, 202).

7.1.4 Unterricht

Unterricht kann verstanden werden als „ein Interaktionssystem, das sich mit Kommunikationen reproduziert, welche auf das Hervorbringen von Lehr-Lern-Verhältnissen spezialisiert sind“ (Fried 2005, 196 in Anlehnung an Luhmann 2002). Unterrichten kann auch, unter stärker personalem Blickwinkel, als ein Prozess zirkulärer, rekursiver Interaktion zwischen Lehrern und Schülern (bzw. ihrer Kommunikation) gesehen werden, in dem sie sich wechselseitig aus spezifischen Beobachterperspektiven mit komplexitätsreduzierenden Unterscheidungen und Erwartungserwartungen sowie mehr oder weniger begründeten Vermutungen selektiv wahrnehmen (Siebert 2005b, 10). Unter konstruktivistisch-postmodernen Aspekten hat Unterricht mit dem Umgang mit Unterschiedsbildungen und Ambivalenzen zu tun: „Unterrichten heißt, Inkohärenzen, Widersprüche entstehen lassen, damit sie geklärt werden. [...] Weil: Menschen [...] kommunizieren nur dann zusammen, wenn etwas nicht klar ist“ (Jean-Pol Martin, zit.n. Kahl 2004, dvd1, 0:40 Min).¹⁷⁸ Damit hat unterrichtliche Fragengestaltung auch wichtige beziehungsgestalterische Wirkung.

Angeichts seiner Komplexität kann Unterricht unter konstruktivistischem Blickwinkel auch, wenngleich eher metaphorisch als streng wissenschaftlich, als „ein mindestens so komplexes Unterfangen wie das Navigieren eines Schiffes im Schneesturm“ (Oser/ Spsychiger 2005, 17) bezeichnet werden. Der Unterrichtsbegriff wird hier so verstanden, dass er tendenziell eher auf das Interaktionsgeschehen von Schülern und Lehrern schaut.

Pädagogisch Handeln, Erziehen und Unterrichten müssen aus systemisch-konstruktivistischer Sicht anhand von theorieimmanenten Haltungen und Sichtweisen erfolgen, um Ausdruck systemisch-konstruktivistischer Pädagogik sein zu können.

7.2 systemische Grundhaltungen und Ansichten

Erzieherisches Handeln ist als Professions-Handeln spontan. Um *sinnvoll* spontan handeln zu können, sind angemessene und klare erzieherische Haltungen und Positionen vonnöten (Schlippe 2006, 40). Auch die systemisch-konstruktivistische Pädagogik und Beratung sind ge-

¹⁷⁸ Der ‚Erfinder‘ der Peanuts, Schulz (2000, 120), schreibt: „Echte Konversation bedeutet, immer wieder Fragen zu stellen. Und zwar die richtigen Fragen zur richtigen Zeit.“

prägt durch Grundhaltungen¹⁷⁹, mit denen ein Pädagoge andere Menschen begleitet, mittels derer er Beziehung gestaltet, anhand derer er interveniert, verstört und anregt (Hubrig/ Herrmann 2005,34; Hubrig/ Herrmann 2000,143f; Voß 2005b,14). Jegliche Form methodischer, didaktischer, Beraterischer, kurz: technischer Hilfsmittel sind „nur im Zusammenhang mit einer Haltung zielfähig [...], die die Bereitschaft beinhaltet, sich glaubwürdig, zuverlässig und ehrlich zu verhalten“ (Loth 2006, 32f).

Einige psychologisch-pädagogische Richtungen können dies für sich beanspruchen (insb. auch die humanistische). Das Konglomerat an Haltungen und Sichtweisen des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes zeichnet sich jedoch durch eigene, spezifische Charakteristika aus. Seine zentralen Größen sind v.a. persönlicher Kontakt und ggf. emotionale Wärme, Respekt und Wertschätzung gegenüber Person, ihrer Autonomie und Selbstverantwortung bei Anteilnahme, Kontextberücksichtigung, Ressourcen- und Lösungsorientierung, Neugierde und Respektlosigkeit gegenüber Ideen, Urteilsvorsicht und Suche nach Metapositionen und Musterbeschreibungen, Anerkennung der Koevolution durch Betonung der Partizipation und Eigenverantwortung des Gegenübers, Alltagsrelevanz, Umgang mit 'Widerstand' als Information über das Gegenüber.¹⁸⁰

In Ergänzung zum Schaubild Abb. 4-7 auf S.65 lassen sich auf dem Hintergrund dieser Haltungen - im Vergleich mit anderen, traditionelleren pädagogischen Ansätzen - nun bereits erste Unterschiede in pädagogischen Funktionen (,Rollen'), Beziehungen und Methoden erkennen:

mechanistisches Weltbild	systemisches Weltbild
formale Logik, Widerspruchsfreiheit, Ausschluss	Integration von Widersprüchen, Einbeziehung
harte Fakten, rationale Beziehungen	Integration von harten und weichen Faktoren (Emotionen, Intuitionen, Kommunikationsprozesse)
Rollen: Macher, Führende und Geführte, Manipulation	Rollen: Impulsgeber, Gärtner, Befähiger, Entwicklungshelfer, Coach
Methoden: Instruktion, Anordnung, Befehl, Lernen durch Versuch und Irrtum	Methoden: Zuhören, Fragen, Dialog, Diskussion, Reflexion, Lernen des Lernens

Abb. 7-1: *mechanistisches vs. systemisches Weltbild* (Königswieser/Hillebrand 2004, 28; gekürzt)

¹⁷⁹ Grundhaltung wird hier verstanden als selbstgeprägte Form, die sich ein Mensch gibt, um sein eigenes Dasein verantwortlich in die Hand zu nehmen (Bollnow 197, 155, zitiert nach Voß 2005b, 14).

¹⁸⁰ Abhängig von den Kontexten der Pädagogik (Kap.9.1) sind einerseits Neutralität und Nicht-Wissen (im Beratungs- u. Unterstützungskontext v. Pädagogik) und andererseits klare inhaltliche Positionierung und Wissen (im Kontroll- und Auswahlkontext von Pädagogik). Hierbei handelt es sich aber nicht um Grundhaltungen sondern um Positionierungen.

Diese Aspekte werden in den kommenden Kapiteln deutlicher werden. Im folgenden Kapitel wird zunächst der Aspekt der Konstruiertheit von Wirklichkeit in seinen Konsequenzen für schulische Pädagogik untersucht.

7.3 Implikationen des Radikalen Konstruktivismus

Der Konstruktivismus ist eine Erkenntnislehre, keine Lehre über die Beschaffenheit der Welt (z.B. v.Glasersfeld 1994). Er geht davon aus, dass ‚Wirk-lichkeit‘ kognitiv konstruiert wird, Realitäten stets nur momentane kontextbezogene Weltmodelle sind und dass diese konstruierte ‚Wirk-lichkeit‘ ‚wirk-sames‘ Erleben hervorruft (G.Schmidt 2004a, 22,118). Der Konstruktivismus beruht im Wesentlichen auf zwei zentralen Grundannahmen: Der menschliche Organismus zeichnet sich aus durch 1. kognitiv-neuronale Autonomie und 2. notwendige soziale Ausrichtung. Je nachdem, auf welche Prämisse stärkerer Akzent gelegt wird, können zwei wesentliche Spielarten des Konstruktivismus unterschieden werden. Im ersten Fall handelt es sich um den ‚radikalen Konstruktivismus‘, im zweiten um den ‚sozialen Konstruktivismus‘ (Kap.4.5.3). Beide Aspekte werden hier nicht als sich ausschließend sondern vielmehr als sich wechselseitig bedingend betrachtet (Glasersfeld 2003, 30). Beide Seiten besitzen allerdings unterschiedliche Schwerpunkte der Betrachtung, wie das nachfolgende Schaubild aufzeigt.

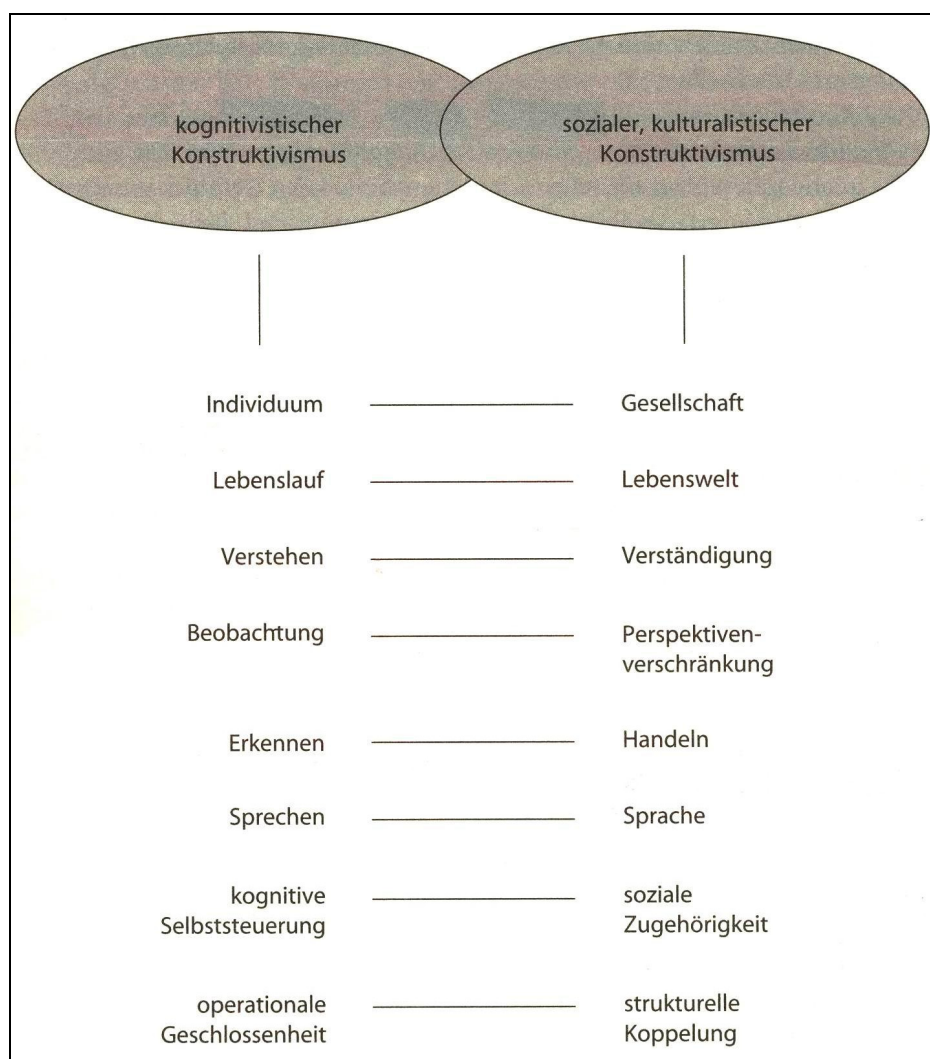


Abb. 7-2: Schwerpunktsetzungen von radikalem Konstruktivismus und sozialem Konstruktivismus (Siebert 2005b, 25)

Zugespitzt würde der radikale Konstruktivismus formulieren: „Wenn du wissen willst, wer du bist, frag dich selbst.“ – während der soziale Konstruktionist eher sagen würde: „Wenn du wissen willst, wer du bist, frag die anderen.“ Letztlich ergänzen sich beide Ansätze. Der Erwerb der Vorstellung vom Selbst als einmaligem Individuum ist nur in und mit sozialer Interaktion möglich. An dieser Stelle sollen zunächst wichtige Implikationen des radikalen Konstruktivismus beleuchtet werden. Aspekte des sozialen Konstruktivismus werden in Kap.7.4 behandelt.

Die zentrale Prämisse des radikalen Konstruktivismus ist die operative Geschlossenheit und Rekursivität des Gehirns und seiner Informationsverarbeitung. Ziel der hier vorgenommenen Darstellung ist es, die Implikationen dieser radikalkonstruktivistischen These bzw. Setzung für schulische Pädagogik aufzuzeigen. Die Ideen und Folgerungen des radikalen Konstruktivismus können als eine neuere Erzählung gelten, die sich von älteren und häufig etablierteren Erzählungen durch Unterschiedsbildung absetzt, wenngleich einige der Aspekte des Konstruktivismus sich auch in anderen Ansätzen (zumindest in deren neueren Versionen) finden lassen.

Aus konstruktivistischer Sicht konstruieren Menschen Welt und Selbst, ohne erkennen zu können, wie diese „echt-echt wirklich“ (G.Schmidt 2004b), d.h. unabhängig vom Beobachter, sind, da der Beobachter immer Teil seiner Beobachtung ist. ‚Wahr-genommenem‘ Verhalten wird Bedeutung unterlegt, wobei Beschreibungen und Einschätzungen immer relativ zu den inneren Verarbeitungsstrukturen des Beobachtenden sind. Das gilt für Notengebung genauso wie für die Einschätzung des Lehrerverhaltens durch die Schüler. Konstruktivistisch betrachtet, können Pädagogen daher im Umgang mit Kindern nicht nicht erziehen, weil sie sich auch nicht nicht verhalten können (Rotthaus 1999a, 24). Ihrem Verhalten wird von außen Bedeutung unterlegt. Außerdem unterliegt es auch innerer (eigener) Bedeutungsgebung; das Verhalten von Eltern und Pädagogen ist durch Ideen darüber, wie ein Kind sich (günstig) entwickelt, geprägt, wobei sich das elterliche oder pädagogische Verhalten in Interaktionsprozessen auf die Kinder (und von dort aus zirkulär zurück auf sich selber) auswirkt (Rotthaus 1999a, 24). Erwachsene sollten sich daher über ihre Konstrukte im Klaren sein und Verantwortung für sie und das aus ihnen entstehende Handeln übernehmen.

Wird ein lebender Organismus als eine selbständige, autonome, organisatorisch geschlossene Einheit gesehen, können Menschen nicht (mehr) als verlässlich steuerbar betrachtet werden. Kinder sind „ein Ausgriff in die Zukunft des Lebens – und als solcher eben nicht planbar“ (Bastian 2001, 128). „Erzieher haben keine Kontrolle über die zu erziehenden Kinder“ (Retzer/Simon 1998, 3). „Leben ist ein Eigenprozeß“ (v.Foerster 1992, 82), Schüler sind unvermeidbar „Selbststeuerungsfachleute“ (Palmowski 1998a, 39). In diesem Sinne sind Pädagogen und Schützlinge gleichwertig. Das Kind ist immer wieder „ein Spielverderber, der die Spielregeln der Zivilisation nicht anerkennen will und auch in unserem Herzen leise Zweifel am Sinn und Zweck so mancher dieser Regelungen keimen lässt“ (Bastian 2001, 108). So wie Schüler ihre Pädagogen (bzw. deren Konstrukte) perturbieren, können auch Schüler nur i.S. von Musterunterbrechungen „verstört“ und zur Selbstorganisation bzw. ‚Selbstsozialisation‘ (Luhmann) lediglich angeregt werden.

Einem traditionellen Verständnis der Pädagogik als Prozess der Pädagogisierung durch Experten, dem gemäß die Adressaten von Bildungsbemühungen durch wissensorientierte Fremdsteuerung zu vorgegebenen Zielen und zu einem normativ erwünschten Verhalten geführt werden (Huschke-Rhein 1998b, 69), setzt die systemisch-konstruktivistische Pädagogik ihr Konzept der Unmöglichkeit instruktiver Interaktion entgegen. Eine gezielte ‚Übertragung‘ von Wissen ist ebenso wenig möglich wie eine gezielte Herstellung von Schülerverhalten. Mit der sich auf diesem theoretischen Hintergrund ergebenden Betonung der Stärkung der Selbststeuerung von Schülern als ko-evolutionäre Subjekte wird eine defizitorientierte Sichtweise des Lehrer-Schüler-

Verhältnisses¹⁸¹ zumindest relativiert. Die Wichtigkeit der Stärkung von Selbststeuerungsprozessen ergibt sich auch durch die Pluralisierung und wachsenden Geschwindigkeit der Veränderung von Gesellschaft und Wirtschaft, die es von ihren Bürgern verlangen, sich immer wieder neu zu orientieren.

Ist instruktive Interaktion nicht sondern allenfalls orientierende Intervention möglich, dann entscheiden Schüler aufgrund der operationellen Geschlossenheit ihrer internen Verarbeitungsstrukturen letztlich selbst, ob, was, wie und wie viel sie lernen und auch ob (und wenn ja, auf welchen Feldern) sie einem Pädagogen Kompetenz und Autorität zuerkennen. Was die zurzeit viel diskutierte Wertevermittlung angeht, bedeutet dies, dass auch eine gezielte ‚Übertragung‘ von Werten nicht möglich ist; wohl aber pädagogische Vorbildfunktion oder Lernen in gemeinsamer Reflexion (Kohlberg 1986). (Angemessen ungewöhnliche) Fragen stellen zu können, wird dann für den postmodernen Pädagogen wichtiger, als Antworten parat zu haben.

Um die Wahrscheinlichkeit der eigenen pädagogischen Einflussnahme auf Schüler zu erhöhen, ist „Ankopplung“ an den Schüler - Kommunikation mit ihm in seiner ‚Sprache‘ und aus vollzogenem Perspektivenwechsel¹⁸² - nötig, und zwar sowohl durch den Pädagogen als auch durch das gestaltete schulische Umfeld (Hargens 2004a, 107). Veränderungen (genauer: Verstörungen und Anregungen) des Schülers können v.a. durch eine Veränderung des Kontextes des Kindes (z.B. Verhalten des Lehrers) angestoßen, allerdings nie gezielt hergestellt werden. Verstehensprozesse in schulischer Kommunikation (welche übrigens i.d.R. stark auf den Lehrer ausgerichtet ist) bedeuten in dieser Sichtweise letztlich lediglich die Produktion von Vorstellungen, die sich mit denen des Sprechers als kompatibel erweisen (Glaserfeld 2003, 28).

Erziehen bleibt auch deshalb stets Handeln unter Unsicherheit, weil es aus konstruktivistischer Sicht keine per se ‚richtigen‘ Erziehungsmaßnahmen gibt bzw. geben kann. Erziehung ist nicht planbar. Pädagogisches Handeln und Entscheiden sind in und als Einzelfallbetrachtung notwendig und unterliegen einem nicht eliminierbarem Risiko. Die Organisation autopoietischen Lernens ist - angesichts der operationellen Geschlossenheit der beteiligten Menschen bzw. Gehirne - unvermeidbar auf deren Mit-Tun angewiesen, hebt auf eigenes Handeln und eigene Erfahrungen ab und muss letztlich die Verantwortung für die Entwicklung (nicht aber für die Kontextgestaltung und das eigene pädagogische Handeln) beim Betroffenen lassen (Doppler/Lautenburg 2000, 116).

Erziehen und Lehren sind also keine ‚Einbahnstraße‘ sondern vielmehr interaktive, ko-evolutive Prozesse, in denen die Handlungen der Beteiligten gleich wichtig sind – allerdings, das sei deutlich betont, bei unterschiedlichen Funktionen und Aufgaben (Rotthaus 1999a, 10,45). Pädagogische Prozessziele sind nicht einseitig erreichbar – oder auch nur planbar, sie sind aber (indi-

¹⁸¹ „Der traditionellen Form des Unterrichts liegt ein Defizitmodell zugrunde: der Lehrer weiß, das Kind weiß nicht, d.h. es hat ein Defizit, das es zu beseitigen gilt“ (Retzer/Simon 1998, 4).

rekt) beeinflussbar. Als konstruktivistisch autonome Lebewesen sind Schüler zu respektieren, als Person zu würdigen, ohne dass deshalb all ihr Handeln akzeptiert werden muss (Hargens 2006, 75). Sie sind „eigenständige, eigenwillige, aktive Partner“ im Erziehungsprozess (Rotthaus 1999a, 71). Schüler sind *Subjekte* von Bildungsbemühungen.

Eine mögliche, heute durchaus gängige Überschätzung erzieherischer Einflussmöglichkeiten kann zu einer Vergiftung des Erziehungsklimas führen.¹⁸³ Sensible Beobachtung eines Kindes erlaubt es durchaus, seine je momentane Einzigartigkeit zum Ausgangspunkt für pädagogisches Vorgehen zu nehmen. Steuerbarkeit bzw. monokausale Beeinflussung von Schülern wird damit aber nicht erreicht. Manipulation ist, konstruktivistisch betrachtet, nicht möglich und zugleich nicht zu verhindern. Und fraglich bleibt, ob es überhaupt möglich ist, die Individualität der Kinder zum Ausgangspunkt zu nehmen, wenn man mit 30 Schülern gleichzeitig bei einem Wechsel im 45-Minuten-Takt unterrichten muss: „Wieviel Seelenlandschaften von dreißig Kindern kann eine Lehrerin erkunden?“ (Piechota 2000, 98).

Schüler verhalten sich in dem, was Pädagogen als Erziehungsprozess bezeichnen, gemäß Maximen, die für sie bisher in ihren Kontexten (insb. dem familiären) sich als viabel herausgestellt haben. Auf diesem Hintergrund machen ‚abweichendes Verhalten‘ und Nicht-Lernen für den Schüler ggf. biographisch viel Sinn (z.B. aus Protest oder um die Eltern zusammen zu halten) und sind in diesem Sinne als eine Fähigkeit für außerschulische Kontexte wertzuschätzen (Hennig/ Knödler 2000). Besondere Begleitung für Kinder und Jugendliche kann in solchen Krisenphasen angebracht sein, da Lernen, insb. akkomodatives (strukturumbauendes) Lernen in solchen Situationen als schmerzhaft empfunden werden kann (Oser/ Spychiger 2005).

Ebenso wie Nicht-Lernen ist auch Lernen ein Konstrukt (Kap.7.9). Kognitive Strukturen sind unsichtbar, über sie können nur Vermutungen angestellt werden. Leistungspotenziale sind daher nie genau und definitiv feststellbar. Messbar sind Performanzen (gezeigtes Verhalten). Lehrer wählen aus, können aber kein definitives Urteil über die Potenziale eines Menschen treffen. Sie sind Teil der Beobachtung und beeinflussen Interpretation und Bewertung (Kap.4.4.3). Dabei gilt, dass, wie schon Epiktet sagte, es nicht die Dinge sind, die beunruhigen, sondern die Meinungen und Bewertungen des Betrachters (Watzlawick 1995, 52f). Die These, dass unterschiedliche Bewertungen *linear* aus unterschiedlichen Leistungen bzw. Leistungspotenzialen von Schülern hervorgehen, ist konstruktivistisch nicht haltbar.

Lernen geschieht durch Handlung und mit Alltagsrelevanz - jedenfalls nicht durch Zuhören allein. Schule muss relevantes Probehandeln ermöglichen. Allerdings können auch angemessen sich ankoppelnde und anregende Erzählungen als hilf- und lehrreich empfunden werden. Ei-

¹⁸² Das heißt nicht, alles, was ein Schüler denkt und tut, gutzuheißen.

¹⁸³ Interessanterweise ist dies gerade bei Pädagogen zu beobachten, die aus humanistischer Richtung kommen.

ne Gleichsetzung von Lehren und Lernen, der gemäß Inhalte als deklaratives Wissen durch rein informierende Methodik gelehrt und gelernt werden, ist ebenfalls konstruktivistisch nicht haltbar.

Schüler haben sehr vielfältige Strukturen und Lerntypen, kommen aus unterschiedlichen Milieus und kulturellen Hintergründen, die sich in der Postmoderne zunehmend vervielfältigen. Lehrer und Unterricht können, da sie sich je individuell ankoppeln, verstören und anregen müss(t)en, nie alle Schüler gleichzeitig individuell fördern (vgl. Punkt 3 auf S.238). Die Menge an vom Lehrer zu gebender Aufmerksamkeit ist beschränkt, Aufmerksamkeitsverteilung ist ein Nullsummenspiel. Die spezielle Förderung von z.B. besonders un/begabten Kindern oder bestimmten Lerntypen stellt andere Kinder notwendig hinten an. Weder können alle Kinder undifferenziert gemeinsam unterrichtet werden noch können alle Kinder gleichzeitig gezielt gefördert werden. Auch hier gilt: andere Thesen sind aus konstruktivistischer Betrachtung Mythos.

Der Konstruktivismus bringt - zusammen mit zunehmend postmodernen Lebensbedingungen in den westlichen Gesellschaften – also Veränderungen in grundlegenden Sichtweisen mit sich, wie bereits im Kapitel 5.2.3 über die idealtypische postmoderne Gesellschaft aufgezeigt. Siebert (2005, 20) stellt für *pädagogische und Lernprozesse*¹⁸⁴ folgende Unterscheidung zwischen einem schwächer werdenden ‚normativen Paradigma‘ und einem wichtiger werdenden systemisch-konstruktivistischen ‚interpretativen Paradigma‘ auf:

¹⁸⁴ Vgl.a. Abb. 4-7 und Abb. 5-2.



Abb. 7-3: Paradigmenwechsel: normatives vs. interpretatives Paradigma (Siebert 2005b, 20).

Neben den genannten, radikalkonstruktivistischen Annahmen spielen im konstruktivistischen Ansatz auch sozialkonstruktivistische eine wichtige Rolle.

7.4 Implikationen des sozialen Konstruktivismus

Die kognitive Abschließung des Nervensystems führt modelltheoretisch zu Selbstreferenzialität in Bezug auf die Zustände des kognitiven Systems. Damit lässt sich das Hervorbringen von Bedeutungen aber nur zum Teil erklären. Diese entstehen nämlich auch im sozialen Interaktionsprozess. Insofern ist „individuell konstruierte Wirklichkeit eine soziale Wirklichkeit“ (Maturana/Varela 1987, 107), ist Realität immer auch „interaktives Phänomen“ (Berger 1993, 202). Der Begriff der ‚Selbstreferenzialität‘ kann dementsprechend durch den Begriff der ‚Synreferenzialität‘, bezogen auf im Sozialsystem ausgebildete und für es konstitutive Zustände, ergänzt werden (Siebert 2005b, 16).

Biologisch lässt sich die Sinnhaftigkeit, sozial-kommunikative Aspekte in das konstruktivistische Modell aufzunehmen, durch die energetische, thermodynamische Offenheit des

menschlichen Organismus begründen. Unter sozialkonstruktionistischem Aspekt kann v.Foersters (1992, 82) Satz, dass Leben ein Eigenprozess sei, mithin wie folgt ausdifferenziert werden: „Ich existiere durch den anderen und er durch mich: wir sind unser gegenseitiges Eigenverhalten“ (1992, 85).¹⁸⁵ Menschen konstruieren Welt und Selbst also in wechselseitigen sozialen Beziehungen, das soziale Umfeld beeinflusst sie und ihre Konstrukte. Handlungen und Sprache verbinden sie untereinander in Kommunikation, wobei man nicht nicht kommunizieren bzw. handeln kann. Man kann auch als Pädagoge nicht nicht auf Kinder und Jugendliche reagieren, denn diese suchen „nach dem Spiegelbild, das sie in [den Erziehenden] hervorrufen, [...] Sie wollen spüren, dass sie wahrgenommen werden, [...] wie sie eingeschätzt werden“ (Bauer 2007c, 132).

So entsteht ein Kreislauf: Handeln und Sprache anderer beeinflusst, wie ich Welt und Selbst sehe. Und umgekehrt: Meine Handlungen und Sprache beeinflussen das soziale Geschehen. Aber aufgrund der operationellen Geschlossenheit des Gehirns gilt: Es ist nicht die Umwelt, die bestimmt, ob/ wie etwas wahrgenommen und interpretiert wird, sondern der jeweilige Organismus. Wirklichkeit wird *auch* sozial konstruiert. Verhalten wird in Umfeldern erlernt. Interventionen in Unterricht und Beratung müssen diese Umfelder und Kreisläufe daher mitberücksichtigen.

Der Lehrer hat wesentlich zu beachten, dass er es im Umgang mit Klassen gerade auch mit Gruppenprozessen und nicht nur Individuen zu tun hat. Sprache und Regeln in Gruppen sind Konstrukte, die der individuellen und der sozialen Interpretation unterliegen. Die gebrauchte Sprache und angewandte Regeln in sozialen Kollektiven ergeben sich aus der faktischen Interaktion und können vom Lehrer nur bedingt vorgegeben bzw. beeinflusst werden. Schulklassen und andere Gruppen (auch Kollegien) haben ein Eigenleben und sind nicht verlässlich steuerbar (Kap.7.5). Autorität und Vorbildfunktion besitzt ein Lehrer nicht qua Amt, sie werden vielmehr *sozial* zugeschrieben (Sennett 1990). Hierfür muss Autorität in aller Regel kongruent vorgebracht werden, auf innerer Klarheit im Handeln beruhen und mit einem Mindestmaß an Gelassenheit und Großmut verbunden sein (Bergmann 2001, 212f). „Autorität hat in der Erziehung nur dann ihren Platz, wenn sie [...] Ausdruck einer subjektiven, freiwilligen Anerkennung einer partiellen Überlegenheit des Autoritätsträgers in Bezug auf Erfahrung, ein bestimmtes Wissen, Können, auf bestimmte Wertungen oder Sinnorientierungen in Verbindung mit Vertrauen und Menschlichkeit ist“ (Zangerle 1998, 46). Auch Abweichung und Normalität sowie von Klassenkonferenzen festgelegte Bewertungen sind interaktionell und kommunikativ verhandelte soziale Konstrukte (Rosenhan 1994).¹⁸⁶

¹⁸⁵ Von Foerster weist an dieser Stelle auch darauf hin, dass das Wort ‚Existieren‘ in seinem ursprünglichen lateinischen Sinn von ‚entstehen‘, ‚entspringen‘, ‚hervorkommen‘, ‚erscheinen‘ stammt.

¹⁸⁶ Dass sie Konstrukte sind, sagt noch nichts über deren Un/Nützlichkeit oder die Il/Legitimität des Auftrags an Lehrer zur Auswahl und Kontrolle aus.

Da zwischenmenschliche Kontakte bedeutungsgebend sind, finden gerade im sozialen Miteinander ganz entscheidende Lernprozesse statt. Soziale Lernprozesse betreffen die Persönlichkeit und sind dauerhafter als der Erwerb von sich schnell wandelndem eher kognitivem Fachwissen. Sozialem Lernen und Erlernen von Kooperation muss dann in Schule hohe Priorität eingeräumt werden, da Menschsein sich im konstruktiven Dialog mit anderen entwickelt und erfüllt (Rotthaus 1999a. 137).

Die dritte wesentliche Komponente in der Prämissenvielfalt des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes stellt die Systemtheorie dar.

7.5 Implikationen des Denkens in Systemen

Das Postulat, dass Denken und Wahrnehmen in Systemen und Umwelten mit Wechselwirkungen erfolgt, führt dazu, dass die Auswirkungen von Denken und Verhalten der Beteiligten aufeinander ins Zentrum der Aufmerksamkeit geraten (Hubrig/ Herrmann 2005, 60). Was dabei als System gesehen wird, bestimmt der Beobachter: die Individuen, personale oder organisationale Zusammenschlüsse, deren Kommunikation usw.. Eine solche Sichtweise hat Auswirkungen auf pädagogische Konstruktionen; diese Implikationen sollen im Folgenden dargestellt werden.

Systemisch gesehen, können z.B. Individuen, Familien, Klassen, Kollegien, Schul(häuser) und Gesellschaft als autonome Systeme verstanden werden, zwischen denen es zu strukturellen Kopplungen kommen kann. Hennig verdeutlicht dies in folgendem Schaubild:

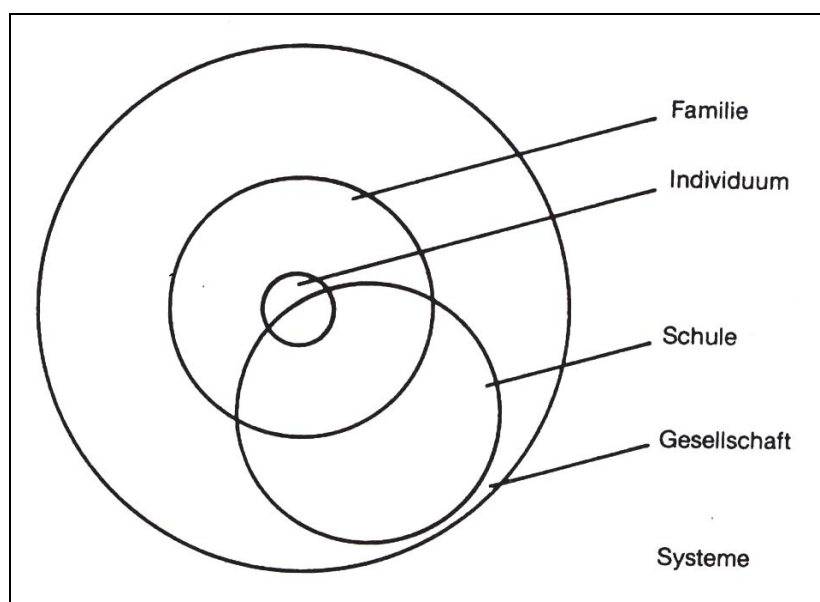


Abb. 7-4: Der Mensch und seine sozialen Beziehungen (Hennig/ Knödler 2000, 29)

Schüler und Lehrer sind in unterschiedliche Systeme eingebunden, sie stehen in einer Vielzahl von Interdependenzen, die jeweils eigene Muster herausbilden. Abhängigkeit wird hier verstanden als „Einbindung, und die Kunst der Abhängigkeit ist das Vermögen, die [...Muster, R.M.] und die Notwendigkeit dieser Bindungen zu durchschauen – diese Kunst eröffnet nicht

bloß die Möglichkeit, Bindung zu genießen, sondern sie auch zu gestalten, was wiederum eine wirkliche Chance zu wenigstens partieller Autonomie bietet“ (Bastian 2001, 197f).

In pluralistischen Gesellschaften sind die Bürger, auch als junge Menschen, meist Mitglieder in verschiedenen Gruppierungen bzw. Systemen mit je anderen Verhaltensanforderungen und –spielräumen. Die Klasse¹⁸⁷, die Klasse mit dem jeweils wechselnden Lehrer, der schulische Freundeskreis auf dem Pausenhof, das ‚Schulhaus‘, die Schulfahrt im Bus, aber gerade auch außerschulische Systeme wie Familie und Freundeskreis bzw. Peergroup sind Beispiele für solche Systeme. D.h. neben dem Lehrer sind vielfältige weitere Umwelten zu berücksichtigen, mit denen das System ‚Kind‘ gekoppelt ist, im Zusammenhang mit dem Schulbesuch selbst begegnet der Schüler diversen Systemen. Diese Heterogenität – gerade auch von komplexen Klassensystemen (Kahl 2004, dvd1, 0:57 Min) - kann als Reichtum angesehen werden: „Jede Klasse ist ein Kosmos, jeder Schüler eine Ressource“ (ebenda, 1:07 Min). Verhaltensweisen eines Individuums oder einer Gruppe müssen, systemisch gesehen, als Bestandteil eines umfassenden Netzwerkes betrachtet werden (Käser 1998, 45).

Zugleich muss Schule mithelfen, es dem Schüler zu ermöglichen, sich in einer solchen pluralen Welt zurechtzufinden. Erziehung entsteht als interaktiver Prozess über wechselseitig interpretierendes Handeln unterschiedlicher Systeme (z.B. Pädagoge und Kind), wobei Bedeutungen im Interaktionsprozess zugeschrieben werden, also kontextabhängig sind. Dabei gehören Menschen einer Vielzahl von Systemen an, werden also von unterschiedlichen Kontexten beeinflusst. Da „Phänomene sich aus der Beziehung heraus ergeben“ (Watzlawick 1995, 27f), gemeinsam in Kontexten konstruiert werden, gilt, systemisch-konstruktivistisch gesehen, ein Primat von Beziehung vor Inhalt. Damit ist Erziehung ein ko-evolutionärer Prozess. Über den Versuch, Systemkopplungen zu ermöglichen, erleichtert der Pädagoge Lernprozesse. Er „wirkt Kraft der eigenen Persönlichkeit und absichtsvoller Handlungen als Katalysator für selbstverantwortete Lernprozesse des Kindes“ (Rotthaus 1999a, 107). Er ist Helfer, der in einer organisierten Art und Weise etwas für die Selbstorganisation des anderen zu tun beabsichtigt (Huschke-Rhein 1998b, 35).

In diesem ko-evolutiven Prozess entstehen und verändern sich Regeln und Regelmäßigkeiten, indem Systeme Strukturen ausbilden, die sich immer wieder transformieren. So gesehen, sind an Schule beteiligte Menschen füreinander Umwelten, bestimmen in Wechselwirkung Handlungsmöglichkeiten aber nicht das konkrete Handeln des anderen. Bei der Beobachtung von Regelmäßigkeiten und Musterbildungen von Individuen oder Gruppen und ihrer Kommunikation sind die Ebene des Verhaltens und die Ebene der verbalen Kommunikation zu unterscheiden. Zentrales Medium der Interaktion und Beziehungsgestaltung in der Schule ist letztlich – anders als Erwachsene oftmals meinen – die Ebene des faktischen Verhaltens. Konsequenzen und An-

¹⁸⁷ Vgl. Abb. 6-1 in Kap. 6.3.1.2

gebote sollten sich daher eher auf sichtbares Verhalten beziehen als auf ein dahinter vermutetes letztlich unsichtbares Bewusstsein. Verhalten kann beschrieben werden. Von Beschreibungen sind Erklärungen und Bewertungen zu unterscheiden, die sich auf Unsichtbares beziehen und i.d.R. kommunikativ stärker expliziert und verhandelt werden (müssen) als Beobachtungen.

Erwartet man Verhaltensänderungen vom Schüler, so ist es sinnvoll, zunächst sein eigenes Interpretieren und Handeln zu verändern, da über Rückkopplungen zwischen Systemen im Interaktionskreislauf sich das Verhalten des anderen verändern kann (Molnar/Lindquist 2002,28ff, Schlippe 2006,39f). Erziehungsprozesse bieten aufgrund ihres zirkulären Charakters allen beteiligten Systemen, z.B. Kindern wie Erwachsenen, die Möglichkeit, für ihr (persönliches) Wachstum zu profitieren. Der Spruch, dass Kinder eine gute Erziehung seien¹⁸⁸, beleuchtet diese Beidseitigkeit.

Menschliches Handeln ist ohne Kenntnis der Kontextbedingungen nicht zu verstehen. Auch die Bearbeitung von Schulproblemen sollte sich daher nicht auf den Blick ins ‚Innere‘ eines Symptomträgers beschränken. Aus systemisch-familientherapeutischer Sicht ‚*stammen*‘ viele Schulprobleme ‚*aus*‘ der Familie, in der Wahrnehmungs-, Interpretations- und Interaktionsmuster erlernt werden, die dann Kompetenzen darstellen, die in die neuen sozialen Beziehungen (in der Schule) mitgenommen werden. Aus allgemeiner systemischer Sicht kann eher allgemeiner formuliert werden, dass Schulprobleme häufig mit der Familiensituation ‚*zu tun haben*‘ (Hubrig/Herrmann 2005, 39f), - diese Formulierung zeigt stärker Wechselwirkungen und die Gleichrangigkeit möglicher Kooperation zwischen Schule und Elternhaus auf. Auch Klasse und Lehrer spielen eine Rolle, die aber als „nicht so elementar wie die der Familie“ gesehen wird (Hubrig/Herrmann 2005, 39).

In einem zirkulären Prozess wirken Systemregeln auf den einzelnen, zugleich können Veränderungen in Konstrukten oder Handeln einzelner Interaktionspartner zu einer Veränderung von Regeln und Handeln im System führen (Kap.8.1). Dies gilt besonders für Krisenzeiten (Käser 1998, 50). Allen an einem System Beteiligten (Klasse, Beratungssystem, Schule usw.) bleiben in Kulturen (d.h. in handlungsleitenden Bedeutungstiftungen in einem System) Möglichkeitsräume für eigenes Handeln. Und insofern müssen Schüler und Eltern bei aktuellen oder lebensgeschichtlich schwierigen Situationen Verantwortung übernehmen. Ebenso können auch Schule und Lehrer sich nicht von Verantwortung frei sprechen, da Schülerverhalten zwar zunächst zuhause gelernt aber durchaus weiter beeinflusst wird von Schule und Lehrern, deren Handlungen sowohl eskalierend als auch deeskalierend sich auswirken können (Kreter 2005, 71).

Das Schulhaus selber kann als System mit Subsystemen, als „Einzelschule als Gemeinschaft von Teilkulturen“ (Göhlich, 1998, 137) gesehen und analysiert werden. Mehr dazu in Kap.11). Manche systemische Autoren betonen bestimmte Aspekte, die sie als zur Analyse von

und Entwicklungsarbeit mit Systemen wie z.B. Klassen, Kollegien und Familien hilfreich beschreiben (bspw. Kibéd/Sparrer 2000). Mehr dazu auf S.463.

In den Kapiteln 7.3 bis 7.5 wurden die zentralen Prämissen des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes ausgeführt und erste Konsequenzen für systemisch-konstruktivistische schulpädagogische Sichtweisen gezogen. In den folgenden Kapiteln werden – jeweils unter spezifischen Begrifflichkeiten – weitere Implikationen aus den aufgeführten Denkvoraussetzungen des Ansatzes dargestellt. Zunächst wird – unter Rückgriff auf Kap.4.4.2 – der systemisch-konstruktivistische ‚Wissens-, und ‚Wahrheits‘-Begriff ausgeführt und auf seine pädagogischen Konsequenzen hin befragt.

7.6 Implikationen des Wissens- und Wahrheitsbegriffs

Konstruktivistisch betrachtet, muss Wissen von jedem Lernenden selbst aufgebaut werden (Kap. 4.4.2), es ist Ergebnis von Konstruktions- und (An-)Passungsleistungen. Der Erwerb von Wissen geschieht in einem aktiven, selbstgesteuerten, konstruktiven, situativen und sozialen Prozess (Kösel/ Scherer 1997, 106-110). Diese aktive Orientierung des systemisch-konstruktivistischen Lernbegriffs beinhaltet eine instrumentalistische Dimension, nach der ‚Wissen‘ nicht ein Selbstzweck ist sondern stets ein Mittel, um zu Zielen zu gelangen, die der einzelne jeweils selber wählt (Glaserfeld 1992, 15). Wissen kann damit gemessen werden an seiner Tauglichkeit, um Ziele zu erreichen. Bei diesen Zielen kann es sich um Erklärungen, Vorhersagen, Kontrolle oder Steuerung bestimmter Erlebnisse handeln (Glaserfeld 1994, 30,21). Wissen zeichnet sich mithin durch Relevanz (Bedeutsamkeit für das Subjekt) und Viabilität (vorläufige Nützlichkeit) aus, wie schon bei den Forschungskriterien gesehen (Kap.4.8.2).

Wissenskonstruktion geschieht in Form von Beobachtung und ausdifferenzierender Begriffsbildung in kommunikativen Umfeldern. Wissen und Wahrheiten sind also individuell beobachterabhängig und sozial kommunikations- bzw. verhandlungsabhängig. Damit sind sie relativ, bleiben immer vorläufig und hinterfragbar. Außerdem geraten auch Sprache (Kap.7.7) und Kommunikation (Kap.7.8) in den Blickpunkt, denen eigene Kapitel gewidmet sind. Hier sei nur noch einmal angemerkt, dass – gemäß dem sozialen Konstruktivismus - der fortgesetzte soziale Austausch intersubjektive Anpassung mit sich bringt, sobald der Sprecher bemerkt, dass das, was er sagt, seine beabsichtigte Wirkung nicht erzielt. Verstehen bedeutet nur die „vermeintliche Kompatibilität von Begriffen und Vorstellungen“ (v.Glaserfeld 2003, 33).

Dieser systemisch-konstruktivistische Wissens-, Verstehens- und Wahrheitsbegriff enthält wesentliche Hinweise an eine postmoderne Pädagogik. Wahrheit und Wissen sind abhängig von

¹⁸⁸ Postkarte von Effpunkt, Freiburg. O.J.

individuellen Konstruktionsleistungen und von sozialen Kontexten ihrer Benutzung. Außerdem hat sich die Geschwindigkeit, in der soziales Wissen sich in (zunehmend postmodernen) Gesellschaften wandelt und überlebt, extrem beschleunigt. Die postmoderne Unmöglichkeit, Wissen zu ritualisieren bzw. es sich verselbstständigen zu lassen (Landwehr 1994), führt zu einer Verwendung von Wissen (als maximal vorläufiger ‚Wahrheit‘), die stets Kontexte der Entstehung und Anwendung von Wissen mitbedenken und ggf. (gerade in Schule) entmystifizierend mitbenennen muss. Soziokulturelle Muster sind (gerade in gesellschaftswissenschaftlichen und philosophisch-religiösen Fächern) explizit zu machen, auf ihre Ursprünge und Konsequenzen hin zu befragen und auf dem Hintergrund bestimmter Moralvorstellungen bei Bewusstheit für die eigenen Denkvoraussetzungen zu bewerten.

Wahrheit und Wissen sind abhängig von Beobachtung. Zwischen dem Vollzug von Wissen und seiner Beobachtung und Beschreibung ist zu differenzieren (S.J.Schmidt 2005a, 108). Das impliziert für den Lehrer, dass er nicht mit Wahrheitsanspruch auftreten kann. Dies betrifft auch den Bereich der Beziehungsgestaltung: Lehrer können ihre Schüler und Beratungsklienten nicht wirklich kennen. Daraus folgert sich die systemische Haltung der Neugier, will man den anderen überhaupt, ggf. neu und vielfältiger kennen lernen. Insofern als Wissen über den Wissensstand von Schülern ebenfalls nicht absolut wahr sein kann, können Noten auch niemals absolut gerecht sein, vielmehr sind sie um so stichhaltiger zu begründen. Solche Begründungen müssen an beobachtbarem Verhalten und konkreten Beispielen festmachen (bzw. festgemacht werden können). Die Sichtweisen von Lehrer und Schüler zum Leistungsstand des letzteren sind dann in kommunikativen Prozessen frühzeitig und immer wieder abzuklären, Kriterien und Modi von Beobachtung und Rückkopplung zu explizieren und in Teilen verhandelbar (Heuwinkel 2002, Honisch 2004). Lehrer treffen Auswahlentscheidungen im besten Fall also mittels begründeter Vermutungen, die rechtlich haltbar sein müssen.

Unter Aspekten von Postmoderne ist in einer sich schnell wandelnden Gesellschaft v.a. strukturverändernde, kreative Wissens(an)passung von großer und wachsender Bedeutung. Damit wird der Erwerb ausgefeilter Fertigkeiten des *Umgangs* mit Wissensbeständen – Erwerb, ‚Verwaltung‘, Überprüfung, Erweiterung von heuristischen Konstrukten – für Pädagogik zentral. Dies ist ein „Wissen über Wissen“ (Martin/ Schuster 2005, 37). Zum Bewusstsein der Konstruktivität menschlichen Wissens gehören als Konsequenz auch reflexive Urteilsfähigkeit sowie Urteilsvorsicht, also die ständige Bereitschaft zur Überprüfung kognitiver Konzepte. Ebenfalls sollte das Meta-Wissen bewusst gemacht bzw. gehalten werden, *wie* eine solche Überprüfung und Wirklichkeitsherstellung stattfindet, nämlich mittels Wiederholung und mittels Abgleich mit anderen (Glaserfeld 1992, 32f, 37). So gesehen ist Wissen auch „eine Kompetenz, die zum verantwortlichen Umgang mit Nicht-Wissen und mit Ungewissheit befähigt“ (Siebert 2005b, 82).

Vom Nicht-Wissen lässt sich das Konzept des ‚negativen Wissen‘ (Oser/ Spychiger 2005) unterscheiden. Unter Rückgriff auf die Idee von Beobachtung als Unterscheidung und Bezeichnung (Abb. 4-3, S.53) geht Oser davon aus, dass im Bezeichneten das Gegenstück immer – zumindest unbewusst – mitgedacht werden muss und daher zumindest unbewusst präsent ist.¹⁸⁹ Dass Menschen letztlich nur lernen, was etwas ist, indem sie ausschließen, was es nicht ist, wurde schon in Kap.4.4.2 an der Metapher des blinden Wanderers im Wald (Glaserfeld 1992, 21) ausgeführt: Menschen finden ihren Weg durch den Wald, indem sie ausschließen, wo Hindernisse (‚Bäume‘) sich ihnen im Weg befinden.

Das unbewusst Mitgedachte – der zweite Teil des Gegensatzpaares, der mitassoziierte ‚Nebentreffer‘, die falsifizierte (durchaus auch moralische) Hypothese - bezeichnet Oser als ‚negatives Wissen‘: „Menschen haben Sicherheit in ihrem Wissen, weil sie erfahren, erdacht oder rezipiert haben, wo dieses nicht zutrifft“ (Oser/ Spychiger 2005, 12). Ohne negatives Wissen ist Orientierung – so eine grundlegende konstruktivistische Idee¹⁹⁰ - nicht nur nicht möglich, sondern negatives Wissen kann sogar explizit als vorhandenes, gebrauchrelevantes, subjektiv bedeutungsvolles, lebendiges „Schutzwissen als Resultat negativer Fehlererfahrungen“ (Oser/ Spychiger 2005, 42) gesehen werden. Falsches nimmt hierbei eine handwerkliche Funktion ein, indem es die - dem Erkenntnisprozess des nunmehr Richtige(re)n - vorausgehende Einsicht bereitstellt.

Fehler machen zu können, ist also nicht nur unvermeidlich, sondern in Schule in einem schützenden und lernförderlichen Rahmen, insb. in einem „Vertrauensverhältnis, also ohne zu beschämen“ zu ermöglichen (Oser/ Spychiger 2005, 13). Dabei sind Fehler in entscheidbaren Fragen (Foerster 1998, 159f) als Fehler durch den Lehrer zu benennen, dann aber unbedingt für den weiteren Prozess nutzbar zu machen: Die Bekämpfung von Fehlern „gelingt eben dann besonders wirkungsvoll, wenn sie in der Schule vorübergehend akzeptiert und anschließend bewusst verbessert werden“ (Ehlers 2007, 31). Es geht in Schule dann um ein Denken, dass weniger das Richtige betont als vielmehr Spannungsverhältnisse: „die Spannung zwischen dem Richtigen und dem Falschen, [...] zwischen dem Guten und dem Schlechten“ (Oser/ Spychiger 2005, 16). Allerdings muss in der Postmoderne, worauf Oser kaum eingeht, deutlich zwischen ‚entscheidbaren‘ (und damit vom Lehrer eindeutig korrigierbaren) Fragen und ‚nicht-entscheidbaren Fragen‘¹⁹¹ unterschieden werden. Antworten auf letztere sind in der Pluralität der Postmoderne nicht eindeutig vorgegeben. Hier kann und muss Schule das eben angesprochene Spannungsverhältnis besonders thematisieren, das allerdings – insb. in moralischen Fragen, um

¹⁸⁹ Dies ist auch eine zentrale Idee der Aufmerksamkeitsfokussierung der hypnosystemischen Therapie und Beratung. Dies erklärt z.B., warum negative Formulierungen („nicht mehr müde und schwer“) die absichtsgegenteilige Wirkung haben.

¹⁹⁰ Das ist bereits eine Annahme im Buddhismus (Reichle 1994, Welwood 2002).

¹⁹¹ im Sinne von Foersters (1997, 29).

die es hier v.a. geht – je individuell zu beantworten ist. Das jeweilige Schulhaus bzw. der jeweilige Lehrer kann und muss für sich zwar nach Regeln und Regelmäßigkeiten im Zusammenleben suchen und diese öffentlich machen, er kann sie auch einfordern, aber nicht als das absolut und per se Richtige.

Insofern ließe sich sagen, dass gegenüber früher der bewusste Umgang mit einem Konzept negativen Wissens nicht nur notwendiger sondern auch schwieriger geworden ist, weil die Grenzen zwischen Richtig und Falsch unklarer geworden sind (Ehlers 2007, 33). Das verändert nichts am Spannungsverhältnis von Lernen als letztlich individueller Konstruktion des Richtigen gegenüber dem Falschen, wohl aber am *Umgang* mit diesem Spannungsverhältnis, der vom Lehrer (und Schüler) Klarheit in der Ambivalenz und Metaebenen Diskussionen abverlangt.

Die Relativität von Wissen und Wahrheit muss sich auch auf sprachlicher Ebene niederschlagen.

7.7 Implikationen für die pädagogische Verwendung von Sprache

Kognitive Prozesse sind zirkulär über Sprache bzw. sprachliche Konstrukte organisiert. Kenntnis, Wissen, Verstehen sind Aktivitäten, die v.a. mittels Sprache strukturiert werden und Sprache zum zentralen Medium der Wirklichkeitserzeugung machen. Wahrnehmung, Informations-Verarbeitung und Handeln sind also von den – letztlich v.a. sprachlichen - Konstrukte im Gehirn des Menschen abhängig. Sprache ist quasi Speicher von (Sprach-)Differenzierungen und Weltbild, und als solcher kommt ihr aus systemisch-konstruktivistischer Sicht zentrale Bedeutung für Pädagogik und Lernen zu. Die Konstruktionen von Welt und Selbst sind auch linguistischer Art und nicht nur psychologischer, biologischer oder kognitiver. Konstruktionen erlangen ihre (auch soziale) Bedeutsamkeit nicht nur dadurch, dass sie unsere Handlungen vom Kopf her dirigieren, sondern indem wir sie in unseren Beziehungen mit anderen benutzen und sie sich dort viabel zeigen. Schon Piaget hatte „die Notwendigkeit der Aktion als eine Voraussetzung für Perception, die wiederum die Voraussetzung für neue Aktion ist“ (Foerster 1992, 70), betont.

Sprache ist damit immer auch Interpretationsrahmen bzw. Weltbild im Wittgenstein'schen Sinne. Sie ist individuelles Konstrukt, das in Abgleich mit anderen entsteht. Sprache konstruiert Wirklichkeit und trägt Vorannahmen. Hier kommen wieder die Schwerpunktsetzungen v.a. des sozialen Konstruktivismus aber auch des radikalen Konstruktivismus zum Tragen: Die Macht, die eingebürgerte Begriffe über unser Denken haben, lässt sich kaum überschätzen, so von Glaserfeld (1992, 14). Und Wissen wird nicht durch Wörter transferiert, sondern muss ihm „Kopf des Empfängers“ zu Bedeutung verarbeitet werden (v.Glaserfeld 1998, 36), wobei für die Konstruktion von Bedeutung die bisherigen (sprachlichen) Konstruktionen die Grundlage bilden.

Sprache kann aufgrund der operationellen Geschlossenheit des Gehirns kein Transportmittel von Informationen sein. Auch wenn der Konstruktivismus diese Möglichkeit der Sprache

in Abrede stellt, betont er doch Sprache als das „Hauptwerkzeug des Schullehrers“ (v.Glasersfeld 1998,36; Meyer 2006). Was Sprache nämlich auf systemisch-konstruktivistischem Hintergrund durchaus vermag, ist, Lernende beim Aufbau von Begrifflichkeiten und ihren assoziativen Netzwerken zu ‚orientieren‘, indem die potentiell unzähligen Möglichkeiten von Sprach- und Wirklichkeitskonstruktionen eingeschränkt werden.¹⁹² „Sprache also ist in der Schule ein unersetzliches Instrument. Sie erlaubt es, den Schülern Denkwege und Begriffsbildungen zu verbauen, die vom Gesichtspunkt der Lehrer unfruchtbar sind, und sie andererseits in die gewünschte Richtung zu lotsen“ (v.Glasersfeld 1998, 39). Außerdem verlangt Sprachverwendung im Unterricht bei der Beschreibung eines Gegenstands oder Tuns auch eine Reflexion und Rechenschaftslegung, was und wie man wahrnimmt, erklärt und bewertet. Dieses Vorgehen – insb. in Gruppenprozessen - steigert die Wahrscheinlichkeit für Verstehen als Transformation kognitiver und Sprachstrukturen und verringert die Möglichkeit *bloßer Verhaltensveränderung* (Glasersfeld 2003, 32).

Aufgrund ihrer zirkulären Struktur tendiert Sprache dazu, sich in einem System (sei es ein Individuum oder eine Sprachgemeinschaft) selbst zu bestätigen.¹⁹³ Pädagogen müssen sich über die Reflexivität und wirklichkeitsbegrenzende Funktion von Sprache im Klaren sein und dies auch lehren, d.h. versuchen, die Konstruiertheit von Begrifflichkeit ihren Schülern zu vermitteln. Allerdings müssen die Schüler selber überprüfen, ob die so in ihnen konstruierten Landkarten und Bilder mit ihren Lebenssituationen vereinbar sind. Verstörungen an dieser Stelle können den zirkulär selbstbestätigenden Kreislauf von Sprache unterbrechen.

Da Kommunikation und Sprache Denken und Handeln mit beinhalten und da Sprache das Medium gesellschaftlicher Wirklichkeitskonstruktion ist, ist systemisch-konstruktivistische Erziehung immer auch reflexive Denk- und Spracherziehung (Wyrwa 1996). In ihr geht es darum, über Sprachverwendung Begriffe und Konstruktionen in Frage zu stellen, Konzepte auf ihre Viabilität zu prüfen, Pluralität anzuerkennen und Argumente vorbringen zu können, durch nicht-triviale Fragen gemeinsame Suchprozesse (auch in sozialen Beziehungen) auszulösen. Eine postmodern-konstruktivistische Sprachkultur übt also eine „Sprache, die auf endgültige, dogmatische Behauptungen verzichtet, die Mehrdeutigkeiten akzeptiert, die andere Sichtweisen zulässt und [...] verständigungsorientiert“ ist (Siebert 2005b, 119). In dieser Sichtweise kann der Uneindeutigkeit von Sprache die Funktion zuerkannt werden, die Autonomie des einzelnen zu sichern (Palmowski 2000b, 52).¹⁹⁴

¹⁹² V.Glasersfeld vergleicht diese Funktion des Lehrers mit der eines Farmhundes, der in Irland beim Treiben von Kühen sich in die Lücken von Straßenhecken stellt, um ihnen anzudeuten, dass dies der falsche Weg sei (v.Glasersfeld 1998, 38f und 2003, 31f).

¹⁹³ Letzteres wird besonders deutlich im „Erklärungsprinzip“, das Bateson (1983, 77ff) als konventionelle Übereinkunft sieht, an einem bestimmten Punkt der Diskussion oder des Denkens mit dem Erklären der Dinge aufzuhören.

¹⁹⁴ Die Wertschätzung von Unterschiedlichkeit sieht auch die „pädagogische Bedeutung des Erzählens als eine Form der biographischen Selbstvergewisserung und der sozialen Verständigung“ (Siebert 2005b, 23).

Die bisherige Schilderung von systemisch-konstruktivistischen Prämissen und pädagogischen Folgerungen führt auch zu wichtigen Konklusionen für schulische Pädagogik im Bereich der Kommunikation als nicht zuletzt sprachlicher Ausdruck von Konstrukt(mitteilung)en und System(kopplung)en.

7.8 Implikationen für pädagogische Kommunikation

Kommunikation und insb. Gesprächsführungskompetenzen (Voß 2000b, 29) stehen im Mittelpunkt von Erziehung als Prozess (Büeler 1998, 46). Sie ermöglichen die Koordination zwischenmenschlicher Handlungen auf der Grundlage kognitiver Selbststeuerung. Da Kommunikation auf Sprache basiert, stellt sie immer auch einen schon kulturell vorgegebenen Rahmen dar (Siebert 2005b, 24). Schulische Kommunikation hantiert mit pädagogischen Wirklichkeitskonstruktionen als einem verständigungsorientierten, interaktionistischen und (aus der Außenperspektive betrachtet:) niemals herrschaftsfreien Raum von Beobachtungen (Reich 1999, 79).

Vielleicht der grundlegendste Unterschied, den der systemisch-konstruktivistische Ansatz im Bereich der Kommunikation einführt, ist die deutliche Trennung von Beziehungs- und Objektebene. Dabei besitzt der Beziehungsaspekt Vorrang vor dem Inhaltsaspekt, da Bedeutung letztlich im Kontext von Beziehungen entsteht (Watzlawick 1983, 75ff). Luhmann setzt Beziehung letztlich mit Kommunikation (und umgekehrt) gleich, womit Beziehung und Kommunikation im Mittelpunkt systemisch-konstruktivistischer Überlegungen zu Erziehung und Pädagogik stehen. Selbst dann, wenn man der Luhmann'schen Position nicht folgen mag, wird in den kommenden Kapiteln deutlich werden, dass Kommunikations- und Beziehungsgestaltung im Erziehungs- und pädagogischen Prozess von zentraler Bedeutung ist. Viele Gespräche zwischen Erwachsenen und Kindern drehen sich um Sinn, Berechtigung und Kontexte erzieherischen Handelns. Erziehung findet, so gesehen, ganz wesentlich im Gespräch statt, und Pädagogen müssen dann in erster Linie Kommunikationsspezialisten sein (Rotthaus 1999a, 108,116), die sich darüber im Klaren sind, dass Kommunikation immer nur „Orientierungshandeln“ sein kann (Krüssel 1997, 95).

Teil dieser kommunikativen pädagogischen Professionalität ist also ein hohes Bewusstsein für kommunikative Prozesse. Für Schule lassen sich ausdrücklich die folgenden Aspekte benennen. Die asymmetrische politische Machtverteilung in der Schule mit ihrer Ausrichtung an Leistungsergebnissen begünstigt eine asymmetrische Kommunikation im Klassensaal. Über die Zensuren, teilweise auch über die konkreten Bewertungskriterien und Inhalte, bestimmt (und hat zu bestimmen) der Lehrer, der selber unter dem staatlichen Druck steht, für möglichst viele seiner Schützlinge für möglichst gute Abschlüsse zu sorgen, während er gleichzeitig das Notenspektrum ausschöpfen und so nachweisen muss, dass er gerecht bewertet. Zum Ausdruck kommt diese Macht insbesondere in der Art des Fragens: Der Lehrer kann durch die Rahmenbedingun-

gen dazu verführt werden, triviale Fragen zu stellen, auf die er bereits die Antwort kennt, statt nicht-triviale, die zu einem gemeinsamen Sprachspiel von Such- und Reflexionsprozessen einladen können (Foerster 1997, 20ff).

Foerster (1997, 29) unterscheidet in diesem Zusammenhang entscheidbare von unentscheidbaren Fragen. Entscheidbare Fragen sind kontextbestimmt und verlangen standardisierte Antworten. Sie können für die heutige Schule noch immer als Regelfall angesehen werden. Die schulische Kontextdeterminierung geschieht bspw. durch curriculare Vorgaben, ein noch meist lediglich modernes, nicht-reflexives Forschungsverständnis und ein vorgegebenes Bewertungs- und Auswahlssystem. Diesen Kontext müssen Schüler berücksichtigen, um zu ihren Abschlüssen zu kommen. Entscheidungskriterien im schulischen Beurteilungs- und Auswahlkontext sind noch wesentlich auf der inhaltlichen Eben angesiedelt, statt auf der der formalen Operationen, wie für eine pluralistische Postmoderne eigentlich zu erwarten (Piaget 1991, Kegan 1991). In der von Ambivalenz gekennzeichneten, hochtechnisierten Postmoderne nehmen „prinzipiell unentscheidbare“ Fragen zu, deren Beantwortung nicht eindeutig vom Kontext (oder den Kontexten) vorgegeben ist und daher jeweils in Freiheit und Selbstverantwortung zu geschehen hat (Foerster 1997, 29). Der Lehrer kann hier keine eindeutigen Antworten lehren bzw. erwarten, sondern er muss helfen und begleiten, dass Schüler in die Lage versetzt werden, in einer komplexen Gesellschaft zunehmend selbstständig und kontextangemessen¹⁹⁵ mit entscheidbaren Fragen umgehen zu können.

Die derzeitige Praxis in Schule hingegen sichert dem Pädagogen über die Art der Organisiertheit des Kontextes eine Machtposition zu, die u.a. über die Trivialisierung von (postmodernen) Fragen geschieht: „Fragen zu stellen, wenn sie nicht dazu dienen, ein Gespräch wirklich in Fluss zu halten und nicht wirkliches Interesse an der anderen Person dahinter steht, kann ein Versuch sein, die befragte Person zu dominieren. [...] Dies gilt insbesondere dann, wenn der eine konstant der Fragende, die andere durchgängig die Befragte bleibt, ein Gespräch also nicht symmetrisch ist. Wir werden ärgerlich, wenn wir durch Fragen in eine Ecke gedrängt werden“ (Kast 2002, 177). Auch¹⁹⁶ deshalb können Schulen als „Trivialisierungsanstalten“ bezeichnet werden (G.Schmidt 2004b, Sem.2, cd1, 1:30). Huschke-Rhein stellt in Frage, inwieweit bzw. ob überhaupt noch das System Schule als anschlussfähig an die Lebenswelt der Schüler einzuschätzen ist (Huschke-Rhein 1997, 33).

Der Sozialkonstruktivismus sieht Kommunikation nicht als Informationsaustausch sondern als parallele bzw. gemeinsame Informations*konstruktion*. Die Gemeinsamkeit von Sprache

¹⁹⁵ nicht: kontextdeterminiert.

¹⁹⁶ Damit lehnt sich G. Schmidt an Luhmann an. „In seiner ebenso nüchternen wie provokanten Art definierte der Soziologe Niklas Luhmann die Erziehung als ‚Geschäft der Trivialisierung des Menschen‘. Wer einen anderen erzieht, der versucht, ihm den richtigen Weg zu weisen, ihn aufs richtige Gleis zu setzen. Das engt den Spielraum des Zöglings unweigerlich ein. Diese ‚Trivialisierung‘ ist indes gar nicht zu beklagen, wenn sie einem Kind am Ende zu eigener Kraft und Freiheit verhilft. Das hinzubekommen ist bekanntlich nicht leicht“ (Schultz 2006a).

kann dennoch die Illusion erzeugen, dass der Kommunikationspartner die Wirklichkeit so sähe wie man selbst (Watzlawick 1991, 86). Das kann dazu führen, dass Pädagogen übersehen, dass entwicklungsfördernde ‚Informationen‘ sowohl sich ankoppeln und insofern Altes enthalten müssen, als zugleich auch ‚akkomodierbares‘ Neues enthalten sollten. Soll Kommunikation explizit Suchprozesse auslösen, wie das nicht nur für Beratung sondern auch für pädagogische Situationen gilt, sollte „angemessen ‚ungewöhnlich‘“ gefragt werden (Hennig/ Knödler 2000, 154), sollte neben einem Drittel Altem und einem Drittel Neuem auch ein Drittel Unverständliches bzw. Verwirrendes mitgeteilt werden (Schumacher 2002), so dass es zu „Momenten der dozierten Instabilität“ kommen kann (Huschke-Rhein 1998b, 105). Nicht-triviale Fragen erhalten ihre Relevanz vor diesem Hintergrund.

In solchen instabilen Momenten gilt vermehrt, was ohnehin für Kommunikation gilt, dass es nämlich im pädagogischen Kommunikations- und Lernprozess an einer Vielzahl von Stellen zu „Störungen“ kommen kann. Missverstehen ist „das Normale, Verstehen die Ausnahme“ (Roth 2001, 367.). Watzlawick bezeichnet „Konfusion als das Spiegelbild der Kommunikation“ (Watzlawick 1993a,13.; vgl.a. 1983,36). Das soll an zwei Schaubildern kurz erläutert werden.

Zum einen laufen wesentliche sprachliche Prozesse - nicht direkt beobachtbar - im Inneren der Individuen ab. Dabei entstehen interaktionelle Kreislaufprozesse, von denen im Regelfall wesentliche Teile (= graue Kästchen) verborgen bleiben und zu Missverständnisse führen können:

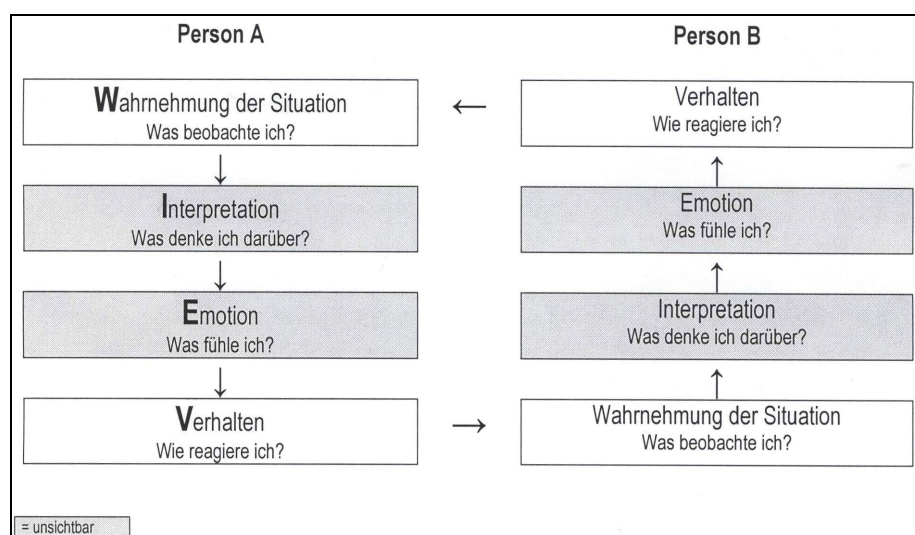


Abb. 7-5: Kommunikation als teilverdeckter interaktioneller Kreislaufprozess (nach: Hennig/ Knödler 2000. S:155.)

Eine andere aufschlussreiche Art der Darstellung von möglichen „Störungsstellen“ in pädagogischen Kommunikations- und Lernprozessen betont ebenfalls die Schwierigkeit gelingender Kommunikation angesichts der Notwendigkeit und Komplexität konstruktiver Leistungen .

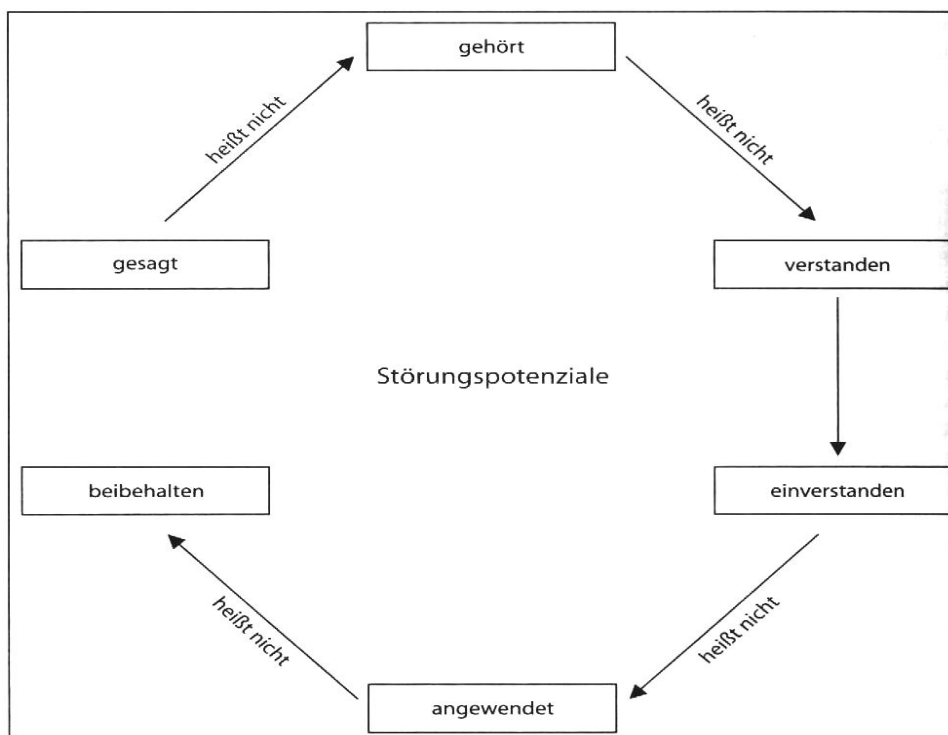


Abb. 7-6: Störungsmöglichkeiten pädagogischer Kommunikation (Rademacher/Philipp 2002, 72)

Diese Störungspotenziale und das Primat von Beziehung (gegenüber der Sachebene) verlangen vom Pädagogen, immer wieder auf der Meta-Ebene abzuklären, wer was wann wie meinte und wie gerade kommuniziert wird. Unbehagen über kommunikative Ungewissheit kann solche Abklärungsprozesse verstärken (Watzlawick 1993a, 39).

Gegenüber der humanistischen Psychologie gewinnt die appellierende Qualität von Kommunikation erhöhte Bedeutung. Die systemisch-konstruktivistische Betrachtung geht wie andere Ansätze ebenfalls davon aus, dass Menschen (z.T. auch unbewusst) zielgerichtet und zweckdienlich kommunizieren und sich verhalten (Schlippe/ Molter/ Böhmer 1995, 23-25), jedoch werden hier aufgrund der erhöhten Kontextrelevanz interaktionelle Auswirkungen vergleichsweise stärker betont. Der Aspekt von über eigenes Verhalten bei anderen hervorgerufenen Reaktionen, also der kommunikativen Wirkung auf Umwelt, könnte als ‚Appell-Kommunikation‘ oder ‚strategische Kommunikation‘ bezeichnet werden. Damit ist nicht gemeint, dass unbedingt bewusst manipuliert werden soll, sondern dass (zum Teil eher unbewusst) Kommunikation sozial-interaktive Ziele verfolgt. Die Auswirkungen z.B. von Weinen auf die Umwelt verdeutlicht folgende Zeichnung:

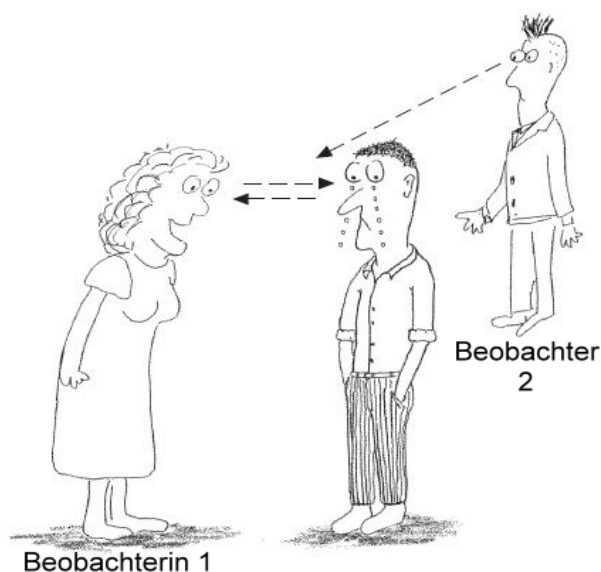


Abb. 7-7: *appellierende Kommunikation* (nach Schlippe u.a. 1995, 25.)

Unterricht kann dementsprechend als Inszenierung verstanden werden, bei der Lehrer und Schüler aufeinander einwirken, ohne dass jemand genau wissen kann, was die anderen wirklich denken und fühlen. Zwar sind in einem solchen Theater mit seinen täglichen Proben die Rollen meist vertraut (Palmowski 1997a, 46), aber umgegangen wird hierbei letztlich nur mit konstruierten Selbst- und Fremdbildern (Siebert 2006, 163). Kommunikative Äußerungen und Rolleninszenierungen verfolgen z.B. häufig Ziele, die nicht der offiziellen Version entsprechen, aber so verpackt werden müssen, dass die dem situativen Kontext Schule entsprechen. Schüler (Eltern, Kollegen, Schulleitung) bleiben also „für einen Lehrer ein Geheimnis“, was durchaus die Neugierde des Lehrenden hervorrufen kann. Verständigung in Unterricht und, genereller, in Schule können insofern „als Orientierungshandeln interagierender Kommunikationspartner“, die Bedeutungen aushandeln, angesehen werden (Krüssel 1997, 96, vgl. 101).

Zugleich vermag der Lehrer aufgrund seiner Außenperspektive Beobachtungen zu machen, die ein Schüler aus seiner Innenperspektive nicht sieht, so dass ein anregendes Feedback möglich werden kann (Siebert 2005b, 74). Das gesagte gilt auch umgekehrt (Außenperspektive des Schülers auf den Lehrer), wobei hier Feedbackschleifen institutionell noch weniger vorgesehen sind.

Da Sprache Weltbilder entwirft und ausdifferenziert, kann Sprache genutzt werden für die Konstruktion vielfältiger Wirklichkeiten und die Erhöhung von Handlungsmöglichkeiten. Sprachbildung, Sprachsensibilisierung und Diskursfähigkeit sind dann auch Selbstbildung, Identitätsentwicklung und politische Bildung (Siebert 2005b, 57ff). Dies hat Folgerungen für die Dialogfähigkeit im Unterricht. Es geht eher weniger um Dialoge im Sinne der Gegenüberstellung zweier Monologe mit dem Ziel der Positionierung auf einer (der ‚richtigen‘) Seite der Unterscheidung und eher mehr um einen bereichernden, Wirklichkeit differenzierenden Austausch von Argumenten, die neue Einsichten ermöglichen (Gergen 2006, 40). Gefragt sind Mittel dialogi-

schen Handelns, die zur Wertschätzung und Erweiterung von Ideen, zu Neugier, zu Zweifel an den eigenen Prämissen und Argumenten, zum Fragen nach den Meinungen der anderen und zu humorvollen, freundlich ironisch-selbstdistanzierten Umgangsweisen miteinander einladen. Die Wertschätzung der Ambiguität einer Vielzahl von Ideen steht in der Postmoderne über der (Selbst)Verteidigung eindeutiger Ergebnisse (Gergen 2006, 40). Auch hier gilt: Nicht-triviale Fragen erhalten ihre Relevanz vor diesem Hintergrund.

7.9 Implikationen für den Lernbegriff

Die zentralen schulpädagogischen Prozesse von Lehren und Lernen müssen in der Postmoderne einen relativierten und stets sprachlich vermittelten Begriff von konstruiertem Wissen berücksichtigen. Sie sind, systemisch-konstruktivistisch betrachtet, schon allein aufgrund ihrer Angewiesenheit auf Sprache rekursive wirklichkeitskonstruierende Prozesse, in denen Lehrer und Schüler einen gemeinsamen und individuellen Wissensproduktionsprozess gestalten, in dem und indem „sie als Co-Produzenten ihre jeweiligen Lebens- und Lerngeschichten erfinden“ (Voß 2000b, 33). Lernen wird in einer solchen Beschreibung weit gefasst, was zu den in der Postmoderne ausgeweiteten Lernanforderungen passt. Da Lernen in Schule ohnehin einen zentralen Stellenwert einnimmt, sollen hier verschiedene Aspekte des schulischen Lernens aus systemisch-konstruktivistischer Sicht eingehend betrachtet werden.

Zunächst wird der systemisch-konstruktivistische Lernbegriff genauer gefasst (Kap.7.9.1) und ebenso wie postmoderne Anforderungen an lebenslanges Lernen (Kap.7.9.2) auf pädagogische Konsequenzen untersucht. Aus diesen Ausführungen ergibt sich die Forderung nach einer anderen (schul)pädagogischen Kultur des Umgangs mit Fehlern (Kap.7.9.3). Angesichts der Bewertungs-, Auswahl- und Kontrollfunktionen von Schule werden Implikationen von Konstrukten ungenügenden Lernens in einem eigenen Kapitel behandelt (Kap.7.9.4). Abschließend werden Konsequenzen für eine systemisch-konstruktivistische Didaktik kurz dargestellt (Kap.7.9.5).

7.9.1 Lernen zwischen operationaler Geschlossenheit und Verstörung

Lernen¹⁹⁷ ist auf der einen Seite „stets ein aktiver, innengesteuerter Selektionsprozeß“ (Simon 2002, 152), also abhängig von den vorhandenen kognitiven Strukturen, die sich über relevante Unterschiedsbildungen ausdifferenzieren (Simon 199b). Lernen ist, so gesehen, immer Entscheidung für bestimmte Wirklichkeitskonstruktionen und für Menschen immer auch „der Preis für Handlungsfreiheit und Flexibilität“ (Renoldner et al 2007, 60). Welche Anregungen überhaupt wahrgenommen werden, und ob sie als Verstörungen verarbeitet werden oder problemlos innerhalb der vorhandenen Gehirnstrukturen ‚abgelegt‘ werden, darüber entscheidet der jeweilige Organismus selbst (und nicht eine Lehrerin oder Beraterin). Diese Emergenz von

Kognition und Konstruktion¹⁹⁸ stellt „eine Kränkung traditioneller [...] Pädagogik“ und ihrer Machbarkeitsfantasien dar (Siebert 2005b, 61). Der systemisch-pädagogische Konstruktivismus betont, passend zur Postmoderne, die Individualisierung des Lernens: Schüler „sind lernfähig, aber nicht belehrbar“ (Siebert 2005b, 63). Lehren ist dann nicht mit Lernen gleichzusetzen, sondern beschränkt sich auf angemessene Verstörung und u.U. Vorschläge und gemeinsame Reflexion über neue, möglicherweise ebenso viable sogar viablere Konstrukte.¹⁹⁹

Auf der anderen Seite wird Lernen aber von aus der Umwelt stammenden Perturbationen angeregt und ist mithin abhängig von Kontexten. Insofern als in der Postmoderne Kontexte zunehmend komplex werden, werden auch Modelle von Denken und Lernprozessen ausdifferenzierter. Zu den Kontexten gehören u.a. die Bedingungen der Institution Schule, die teilweise wenig Relevanz für die Schüler besitzen. Gerade in pluralen Gesellschaften ist ein schulisches Lernen anhand der jeweiligen Lebenswirklichkeit der jungen Menschen oft nur schwer zu leisten. Für den Pädagogen am ehesten zu beeinflussender Kontext ist das kommunikative Beziehungsgeschehen mit und zwischen den Schülern. Lernen gedeiht tendenziell umso erfolgreicher, desto anregender und entspannter der gemeinsame Bedeutungsraum sich entwickelt (Renoldner et al 2007, 59). Denn Lernen wird systemisch-konstruktivistisch als ein zirkulärer, ko-evolutiver Prozess von Individuum und seiner Umwelt verstanden (Siebert 2005b, 51). „Ob, wie und was gelernt wird, wird zwar nicht von der Umwelt determiniert, aber doch von den Kontexten ‚ermöglicht‘“ (Siebert 2005b, 39). Der Lehrer muss dann „Experte sein für die Organisation der Selbstorganisation der Schüler“ (Palmowski 2004a, 53). Das bedeutet auch eine Pluralität der Wege, wobei Lernprozesse „nur als Vollzug von Selbstlernen, also von Selbstorganisation konzipiert“ (S.J.Schmidt 2005a, 105) werden können und sich als nützlich für das (Über)Leben des Individuums erweisen müssen.²⁰⁰

Auch schulisches Lernen geschieht nicht über einen direkten Transfer von Information und Daten²⁰¹, sondern ist eigenständige Tätigkeit des Schülers. Konstruktivistisch gesehen, lässt es sich nicht vermeiden, dass Lernprozesse angesichts der Unmöglichkeit instruktiver Interaktion mitunter ‚ungeplant‘ und unbewusst, entgegen den Absichten von Lehrenden verlaufen. Verste-

¹⁹⁷ Vgl. Kap.4.4.5.

¹⁹⁸ Bedeutung kann nicht von außen gezielt über- bzw. vermittelt werden, sondern entsteht, systemisch-konstruktivistisch gesehen, emergent innerhalb kognitiver Netzwerke.

¹⁹⁹ Zur Diskussion, ob nur Verstörung möglich ist oder auch Unterstützungsangebote machbar, vielleicht sogar ethisch gefordert sind, vgl. G.Schmidt (2004a, 63ff/136f,160).

²⁰⁰ Hieraus ergeben sich freilich auch erhebliche Konsequenzen für die Beziehungsgestaltung zwischen Pädagoge und Schüler, auf die ich später zu sprechen komme (Kap. 7.13.).

²⁰¹ Das Instruktionsverdikt von Maturana und Varela wird mitunter auch als Ausdruck von Antipädagogik verstanden (Huschke-Rhein 1997, 42). Das ist insofern durchaus angemessen, als die Sinnhaftigkeit des Versuchs der direkten Steuerung von Individuen in Frage gestellt wird. Allerdings ist der genannte Vergleich insofern eher unangemessen, als die Sinnhaftigkeit der aktiven Gestaltung von Kontexten (und von präsenter Auseinandersetzung

hen und Handeln sind dabei eins, da Handeln aus den kognitiven Strukturen entspringt und diese rekursiv wiederum formt.²⁰² Lernen als selbstständige Konstruktionsleistung findet letzten Endes v.a. als experimentelles, teilweise unbewusstes, sich selbst befragendes Erfahrungslernen statt. Das führt dazu, „dass wir weit mehr lernen, als wir wissen, dass wir jedoch weit weniger verstehen, als wir gelernt haben, dass aber das, was wir verstehen, stets mehr umfasst, als gelehrt wurde“ (Völkel/ Völkel 2005, 238 in Anlehnung an Polanyi 1985). Wichtig dabei sind die Relevanz des Lerngegenstands, ob er also für das Selbstkonzept als Bereicherung empfunden wird, und die Authentizität der selbstgemachten Erfahrung und Entdeckung. „Relevante Lernziele müssen selber entdeckt werden“ (Siebert 2005b, 37), denn Schule und Lernen müssen unter autopoietischen Aspekten dem *eigenen* Leben dienen (Huschke-Rhein 1997, 34f).

Ob ein Kind lernt, entscheidet es gemäß der hier vorgestellten Sichtweise selber: „Deutet es die Außenreize als erzieherisch intendiert, wird es sich ‚entscheiden‘ (im Sinne eines oft nicht bewussten affektiv-kognitiven Prozesses), ob es sich erziehen lassen will oder nicht. Das Kind wird also darüber bestimmen, ob es der ‚Autorin‘ (Willke 1994) der erzieherischen Intervention die Rolle einer Erzieherin zubilligt, beispielsweise ob es sie als reifer, erfahrener und wissender akzeptiert und ob es für sich selbst die Rolle des Zu-Erziehenden annehmen mag“ (Rotthaus 1998, 36). Die subjektive Akzeptanz einer asymmetrischen Erzieher-Zögling-Beziehung ist eine Entscheidung des Schülers.

Systemisch-konstruktivistisch gesehen, ist von außen (z.B. vom Schüler in der Schule) gefordertes Lernen nicht per se gut, sondern stets ambivalent zu beurteilen: ‚Nicht-Lernen‘ (bei aus individueller Sicht Unnützem) und ‚Ver-Lernen‘ (z.B. bei Symptomen) können unter praktischen Gesichtspunkten weitaus lohnender erscheinen als Lernen.²⁰³ Beide können Ausdruck der berechtigten (und vielleicht eher unbewussten) Forderung sein, die Umwelt (z.B. ein symptomgenerierendes familiäres oder schulisches Kommunikationssystem) solle sich anpassen (Simon 2002, 146,155). Lehre muss daher einen individuell zu verantwortenden Umgang mit Wissensbeständen anbieten bzw. anstreben. Lernen als aktiver (An-)Passungs- und Differenzierungsprozesse muss aus Sicht des Lernenden zum gegebenen Zeitpunkt sich als den eigenen Zielen dienend, lohnend darstellen. Eine Zeigefingerpädagogik kann autonome Individuen eher in eine Verweigerungshaltung bringen (Siebert 2005b, 95).

mit Kindern und Jugendlichen als Chance zur ‚Individuation gegen‘ und Orientierungsgewinnung durch die Kinder, vgl. Omer) durchaus vom systemisch-konstruktivistischen befürwortet wird.

²⁰² „Lebende Systeme sind kognitive Systeme, und Leben als Prozeß ist ein Prozeß der Kognition“ (Maturana 1982, 39).

²⁰³ „Lernen und Entlernen sind Veränderungen von Unterscheidungsschemata, die traditionell ‚Wissen‘ genannt werden. Nichtlernen hingegen ist die Aufrechterhaltung dieses Wissens. Dazu bedarf es einerseits der Wiederholung der Prozesse, [...] die zu diesen Unterscheidungen geführt haben, und andererseits der Vermeidung aller Prozesse, die zu neuen Unterscheidungen führen könnten“ (Simon 2002, 156).

Wenn außerdem gilt, dass das Gehirn nicht nicht lernen kann, da es ständig Impulse verarbeitet, ergibt sich die Frage, wann es was wie lernt. Auf dem Hintergrund eines solchen aktiven Lernkonzeptes²⁰⁴ unterscheidet von Glasersfeld (1998, 35) konsequenterweise ‚Lernen‘ gegenüber ‚Abrichten‘ dadurch, dass erstes mit Verstehen, zweites nur mit strategischem Verhalten zu tun habe. S.J.Schmidt (2005a, 102) trifft eine ähnliche Unterscheidung: ‚Elementares Lernen‘ stellt durch Synthetisierung von Erfahrungen neue Ordnungen her, Lernprozesse sind dann „Ordnung der Selbstveränderung im Zuge der Herstellung von Systemidentität“. ‚Funktionales Lernen‘ hingegen ist lediglich „auf die soziokulturelle Organisation von Lernbestätigung ausgerichtet“.²⁰⁵ Auf eine dritte Art der Unterscheidung von Lernprozessen, Piagets Akkomodation und Assimilation, wurde bereits auf S.59 hingewiesen. Verstehen, also Veränderungen auf Bewusstseinssebene, kann aber muss nicht notwendig sich im Verhalten zeigen und ist von außen nicht unmittelbar und verlässlich festzustellen oder zu messen. Positive wie negative Sanktionen, Belohnungen und Bestrafungen, zielen aus dieser Perspektive primär auf bloße Verhaltensänderung (was nicht generell illegitim sein muss) und nicht primär auf Einsicht. In der Postmoderne löst „Transformationslernen“ „Behaltenslernen“ ab (Arnold 2006, 184). Akkomodation wird stärker betont als Assimilation.

Reich (1997,83ff,89; 2002,118ff) unterscheidet drei Arten nicht nur aktiven sondern speziell *postmodern*-aktiven Lernens, die sich im Spannungsfeld zwischen symbolischer Sicherheit (das vorläufig Gewusste) und Unsicherheit (das immer auch Mögliche) abspielen: Konstruktion (selbst erfahren/ ausprobieren), Rekonstruktion (sich die Konstruktionen anderer überprüfend aneignen) und Dekonstruktion (skeptischer Zweifel). Das Verhältnis dieser drei Größen zueinander erläutert Gergen so, dass jeder Konstruktion mögliche Dekonstruktionen gegenüber stehen, die eine erneute Konstruktion bzw. eine Rekonstruktion erforderlich machen können. Er folgert, „dass die Weise, auf die alles konstruiert wird, aus Rekombinationen, Verschmelzungen und Imitationen besteht. Dies führt uns zu Vielfalt, Widersprüchen, Unterschieden und Ironie“ (Gergen 2006, 33). Wenn man Clement (2007, 129ff) folgt und Ironie und Rhetorik als zwei grundlegende Modi für pädagogische und beraterische Kommunikation setzt und unterscheidet, dann kann das Sprachspiel der Ironie als insofern postmoderner angesehen werden, als es sich im Gegensatz zur Rhetorik durch Mehrdeutigkeit auszeichnet. Gerade Kinder treten aufgrund ihres hohen Lernbedarfs bzw. vergleichsweise geringen Vorwissen-Bestandes nicht nur konstruktivistisch sondern auch dekonstruktivistisch auf. Reich (1997, 86) definiert den Dekonstruktivist als „jenen

²⁰⁴ Auch die neuere Resilienzforschung (z.B. Welter-Enderlin / Hildenbrand 2006) weist auf die Aktivität von Lernprozessen hin, insb. darauf, dass Kinder Unzulänglichkeiten im Erziehungsprozess durchaus – im Gegensatz zur psychoanalytischen Vorstellung vermeidbarer, massiver, negativer Auswirkungen früher Störungen – selbstständig (gemeint ist hier: ohne Therapie) kompensieren können.

²⁰⁵ Diese Unterscheidung wurde bereits auf S.142 mit den Begriffen ‚expansive‘ und ‚defensive Lernprozesse‘ eingeführt.

respektlosen Chaos, der das System verstört, weil er bei den selbstverständlichsten Funktionsweisen innehält und dumme Fragen stellt.“

Über De/Re/Konstruktionen entscheidet das autonome Individuum, also auch jeder Schüler, letztlich für sich; der Schüler/ Beratungsklient entscheidet, ob/ was/ wie/ wie viel er (sich verstören lässt und) lernt. Das hat Konsequenzen für die Funktionen des Lehrers. Um die Motivation bzw. Intentionalität der Schüler für nachhaltige Lernleistungen gegenüber dem potenziellen Lerngegenstand zu erhöhen, ist es hilfreich, so Siebert (2005, 91f), wenn das Wissen anschlussfähig, viabel, kontextsituiert, relevant, neugierig machend und eher lustbetont ist. Perturbationen sollten daher am besten als „dosierte Diskrepanzen“ (Siebert 2006, 162) wirken. Lernumwelten wiederum sollten weitgehend selbsterklärend sein, den Erwerb von Fachkompetenzen gestatten, unterschiedliche methodische Herangehensweisen ermöglichen, problemlösende Ansätze kreativer Gestaltung fördern, fachübergreifende Kontexte berücksichtigen, zu Kooperation und Kommunikation anregen und motivierend wirken (Schläbitz 2005, 129). Angesichts der Unterschiedlichkeit von teilweise über 30 Schülern pro Klasse in einer individualisierten Multioptionsgesellschaft muss deutlich darauf hingewiesen werden, dass diese Hinweise von Schläbitz zwar hilfreiche Anhaltspunkte darstellen, aber die Umsetzung realistischerweise nicht gleichzeitig für alle Schüler ‚gleich-gültig‘ gelingen und geleistet werden kann.

Entscheiden die *unterschiedlichen* Schüler selber, ob sie sich motivieren lassen/ motiviert sind / ob sie den Lehrer motivieren, so ist - unter dem Aspekt der Zielerreichung des Kerngeschäfts von Schule: dem Erreichen von Lernleistungen der Schüler - die Variable der Höhe des Engagements des Pädagogen hier deutlich nachgeordnet gegenüber dem Faktor ‚Eigenmotivation der Schüler‘. Lehrer, die glauben, in einer Zwangsveranstaltung ihre Schüler motivieren zu *müssen*, laufen Gefahr auszubrennen (Schumacher 2002). Sinnvoller kann es dann sein, auf die eigene Motivation zu achten, die Freude im Beruf bringen kann und über die strukturelle Koppelung auch die Schüler beeinflussen kann.

Lernen beinhaltet auch soziale, moralische, emotionale und kreative Komponenten. Soziales und moralisches Lernen finden statt, indem individuell relevante Erfahrungen mit früheren eigenen Erfahrungen und mit dem Verhalten anderer Menschen (Mitschüler, Lehrer usw.) abgeglichen werden. Mit der Vermittlung sozialen Lernens und in der Mediierung von Konflikten vermögen Pädagogen diesen Umständen Rechnung zu tragen. Da schulisches Lernen grundsätzlich in sozialen Kontexten stattfindet, lernen junge Menschen in der Schule unausweichlich anhand der praktizierten Umgangsformen etwas über Beziehungsgestaltung. Erleichternd für Lernprozesse ist ein emotionaler Wohlfühlfaktor bei Ort und Zeitpunkt des Lernens, da Quellen-, Orts- und Zeitgedächtnis bei jedem Inhalt mitgelernt werden (Roth 2003, 27, zitiert nach Siebert 2006, 162), sowie Vertrauen gegenüber dem Lehrer und dem Lerngegenstand, den er anbietet (Boszormenyi-Nagy/ Spark 1993, 75ff).

Hier wird bereits deutlich, dass zum autopoietischen Aspekt von Lernen die Sichtweise gehört, dass Lernen immer auch in einem emotionalen Kontext geschieht.²⁰⁶ Dass Kognition bzw. Lernen und Emotion eng verknüpft sind, wird in den letzten Jahren von etlichen konstruktivistischen Autoren zunehmend betont (z.B. Roth 2001, Spitzer 2000, Damasio 1997, Ciompi 1997). So zeigen, nach Hennig/ Knödler (2000, 35), 80% sog. ‚Problemschüler‘ Verhaltensauffälligkeiten aufgrund emotionaler Faktoren. Außerdem müssen Lerninhalte nicht nur Lebensbedeutsamkeit sondern auch emotionale Bedeutsamkeit aufweisen (Huschke-Rhein 1997, 53). Die fördernde und fordernde Anknüpfung des Lehrers an seine Schüler und das ‚Bei-Steuern‘ der Lehrkraft für das Schaffen einer angenehmen Atmosphäre in der Klasse und im Schulhaus sind hier also wesentliche indirekte Einflussfaktoren des Pädagogen.

Der kreative Aspekt von Lernen wird in der Literatur mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen behandelt. Gerade der Prozess der Akkomodation ist zutiefst kreativ, weil er Strukturen neu schafft bzw. (re)konstruiert (Piaget 1991): „Konstruktivistisch betrachtet[,] ist Kreativität ein flexibler und reflexiver Umgang mit der eigenen Konstruktivität. [...] Kreativität resultiert aus der Autopoiese und Selbstorganisation psychischer Systeme“ (Siebert 2005, 85). Andere Autoren weisen auf die Notwendigkeit hin, die in Schule meist stark dominante Ebene der Rationalität zu verlassen, da diese mit Logik operiert und Logik als deduktives Vorgehen aus Prämissen (Stegmüller 1969ff) nie ‚wahrheitserweiternd‘ sein kann. Bereits erwähntes emotionales, aber auch metaphorisches, bildhaftes, intuitives Vorgehen kann in ganz anderer Weise Fantasien, Einbildungskraft und sogar Visionen hervorbringen. Letztlich geht es dann um ein ausbalanciertes Verhältnis von logischer Rationalität und Einbildungskraft (Fischer 2005, 144,154).

7.9.2 lebenslanges Lernen

Aus konstruktivistischer Sicht ist Verstehen immer nur provisorisch, Lernen ein lebenslanger Prozess des Entwerfens von ‚Selbst‘ und ‚Welt‘ (Kegan 1991), d.h. die konkreten Gehirnleistungen konstruieren ‚Identität‘ stets von neuem. Auch in der Postmoderne mit ihrem unsicheren Wissen und ihrem schnellen Wandel ist Lernen grundsätzlich und unvermeidbar ein lebenslanges Muss geworden. Die unterschiedlichen Begründungen von Konstruktivismus und Postmoderne dieser gleichen Forderung liegen aber auf unterschiedlichen Ebenen, haben unterschiedliche Hintergründe. Während die konstruktivistische Sicht Prämissen einer Theorie auf Lernen anwendet, beschreibt die Postmoderne-Diskussion veränderte gesellschaftlich-wirtschaftlichen Kontextes der Lebens’wirklichkeit‘ der Schüler. Beide Ansätze ergänzen sich. Eine grundlegende Annahme dieser Dissertation ist, dass die systemisch-konstruktivistische

²⁰⁶ Auf diesem Hintergrund stellt sich z.B. die Frage, ob die Trennung in Psyche, Körper und Verhalten - Systemgrenzen, wie sie Luhmann als Beobachter einführt – ggf. sinnvoll durch ein eigenständiges affektiv-emotionales System zu ergänzen wäre, statt die Gefühle einfach der Psyche zuzurechnen. Damit könnte vielleicht Vorwürfen

Theorie für postmoderne Zeiten für viele Lebensbereiche angemessener ‚passt‘ als andere, bisher noch etabliertere Erzählungen. Im Vergleich zum letzten Unterkapitel geht es in diesem nun um die Folgerungen für Lernen, wie sie sich aus veränderten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedingungen (als posttraditionale Kontexte für das Schulsystem) ergeben.

Wissen veraltet in der sich mit zunehmender Geschwindigkeit wandelnden Gesellschaft schneller als früher. Gegenüber modernen Gesellschaften dauern Lernprozesse, biographisch gesehen, länger. Die (angehende) Postmoderne erfordert angesichts von von außen an das Individuum herangetragenem permanenter Umstellungsbedarfe reflexives Lernen, sie führt vom „Qualifikations- zum Identitätslernen“ (Arnold 2006, 185). So gesehen kann Lernen als intrinsisches Bildungsinteresse „ein Lebensstil“ sein - ein „Bewusstsein der Vorläufigkeit und Unvollkommenheit“, das in sozialen Umfeldern wie Schule besonders begleitet werden kann bzw. muss (Siebert 2005b, 38). Von dieser Art eher sozial geförderten lebenslangen Lernens lässt sich modellhaft ein ökonomisch gefordertes lebenslanges Lernen unterscheiden

Postmoderne Lernfähigkeit bedeutet, sich eine angemessene Verstärkungs- bzw. Veränderungsbereitschaft, eine für die autopoietische Selbsterhaltung stimmige Offenheit für Neues zu bewahren.²⁰⁷ Damit ist nicht bloßer (assimilierender) Wissenszuwachs gemeint, sondern eine „Erweiterung der Beobachterperspektiven“. Grundlage einer solchen Lernfähigkeit ist es, im Kontakt mit wichtigen Anderen Wissenslücken und Kompetenzmängel wahrzunehmen und diese ‚neugierig‘ als Herausforderung zu interpretieren (Siebert 2005b, 38, Zitat S.76). Dies gilt für individuelle und gesellschaftliche Umbruchphasen, wie die derzeitige in Richtung Postmoderne, erst recht. Lehrer, insofern sie sich als psychosoziale Fachleute verstehen, müssten dann, so Keupp (1996, 6) im Blick haben, „wie Subjekte [hier: die Schüler, R.M.] diese Umbrüche [...] erleben und verarbeiten, welche neuen Lebenskompetenzen von ihnen gefordert sind und wie unsere Handlungskonzepte weiterentwickelt werden müssen, damit wir Menschen bei einer produktiven Lebensbewältigung unterstützen können.“ Auf der gemeinsamen Suche sind in der postmodernen Schule nicht-triviale, Suchprozesse auslösende Fragen wichtiger als eindeutige Antworten abfragbaren Wissens. Auch Prüfungen müssen dann so gestaltet werden, dass formale gegenüber inhaltlichen Aspekten an Bedeutung gewinnen: bspw. können Lösungswege und die Auswahl und Umsetzung von Beurteilungskriterien eigener Meinung unter formalen Kriterien durchaus vergleichbar und inhaltlich neutral bewertet werden.

Der Erwerb von Lernfähigkeiten und -methoden wirkt dauerhafter als der Erwerb von sich schnell wandelndem Fachwissen. Sie ermöglichen in einer Informationsgesellschaft nachhaltiger das Hineinwachsen in eine sich stark wandelnde Gesellschaft als reines Fachwissen.

an die Systemik begegnet werden, dass sie den Aspekt der Gefühle zu sehr vernachlässige (legitime Kritik, die teilweise aus der eigenen Reihe kommt, vgl. G.Schmidt 2004b).

Lernmethoden zu erwerben zielt auf Selbstständigkeit in Aneignung und Umgang mit Informationen in ihrer Vielfältigkeit. Es geht darum, „wie man Wissen bei all seiner Subjektivität auf seinen Wert einschätzt und im sprachbewussten Diskurs mit anderen beurteilt“ (Rotthaus 1999a, 63, vgl. 164) unter Berücksichtigung der eigenen Stärken, Vorlieben und Vorannahmen sowie des jeweiligen äußeren Kontextes. Um zu lernen, wie man lernt, müssen Schüler „in die Kunst der Beobachtung zweiter Ordnung eingeführt werden“ (S.J.Schmidt 2005a, 107).

Das gegenwärtige Schülerverhalten hat sich gegenüber den letzten Jahr(zehnt)en stark verändert; es lässt pädagogische Begleitung i.S. bewussten schulischen sozialen Lernens als angemessener erscheinen als früher (Kap.6.1.4). Für die bewusste gemeinsame Reflexion sozialen Lernens in und mit der Klasse (in der gegenwärtigen Übergangsphase zur Postmoderne) gibt es vielfältige Gründe wie veränderte Familienstrukturen mit weniger Zeit für Kinder; veränderte Werte; allgemeine Orientierungsprobleme (Vielzahl der Angebote); die Notwendigkeit der Kinder und Jugendlichen, Grenzen und Sinnangebote verstärkt in Schule auszuprobieren; postmoderne Anforderungen an soziale Schlüsselqualifikationen u.ä.m.. Soziales Lernen wird zunehmend zu einer Notwendigkeit, um die Heranwachsenden auf die Gesellschaft vorzubereiten, und zu einer Voraussetzung, um überhaupt angemessen Unterricht gestalten zu können.

Angesichts des schneller gewordenen lebensweltlichen Wandels und der Verkürzung der ‚Halbwertszeit‘ von Wissen tritt die Frage stärker als früher ins Bewusstsein der Schüler, ob das gelernte Wissen auch lebensnützlich ist. Lernen kann nur dann ‚nachhaltig‘ sein, wenn es vom Lernenden als sinnvoll angesehen wird - in Abgrenzung zu ‚trägem‘ Wissen, das als funktionslos erlebt wird. Die Nachhaltigkeit von Lernprozessen eines Individuums lässt sich nicht pädagogisch gezielt herstellen, da hierüber jeder einzelne Schüler für sich selbst entscheiden muss, was auch Lehrer entlasten kann. Neben der individuellen Bedeutsamkeit und Motivation spielen für die Nachhaltigkeit von Lernprozessen auch kognitive und soziale Kompetenzen eine Rolle, die im Unterricht eingeübt werden können (Siebert 2005b, insb. S.37; Tschira 2005) - was Lehrer in die Verantwortung bringt.

Auf systemisch-konstruktivistischem Hintergrund wird deutlich, dass ständige Selbstreflexion in der postmodernen Bildung unabdingbar wird, dass die Notwendigkeit und Fähigkeit, immer wieder ‚meta zu gehen‘, vermittelt werden sollte. Nur so kann ein Bewusstsein von der Konstruktivität und Reflexivität von Wissen gewonnen werden, wobei ‚Reflexivität‘ sowohl die tendenzielle rekursive Selbstbestätigung von Wissen in mentalen Prozessen meint als auch ein frühzeitiges Nachdenken über die Folgen von (individuell oder sozial konstruierter) Erkenntnis und Handeln. Es geht um die gemeinsame Reflexion und „Selbstbeobachtung, wie wir wissen, was wir wissen“ (Siebert 2005b, 85), wie wir kommunizieren, was wir ‚wirk-lich‘ erreichen, was

²⁰⁷ Die systemische Therapie und Beratung spricht in diesem Zusammenhang von Neugier.

vielleicht zu entmystifizieren ist, was neu zu konstruieren sein mag, welche Haltung hinter alle dem steckt, was das für uns und unser Leben bedeutet.

Ein solcher Lernbegriff erfordert einen anderen Umgang mit Fehlern, als in der derzeitigen Schule üblich.

7.9.3 Lernen und Fehlerkultur

Nach Piaget (1991) lassen sich zwei Lernarten unterscheiden, ‚Assimilation‘, die Integration eines Gegenstandes in ein kognitives Schema, und ‚Akkommodation‘, die Anpassung eines kognitiven Schemas an einen Gegenstand (Clement 2007). Assimilation erfordert unter didaktisch-methodischen Aspekten *Rekonstruktionsmethoden* (i.S. Reichs, vgl.S.178) zur Aneignung von fachlichem Wissen. Akkomodationsprozesse verlangen *Dekonstruktions-* und *Konstruktionsmethoden* für Reflexion und Umbau interner Wirklichkeitsmodelle (Reich 1997,84f). In Akkomodationsprozessen verändert sich die Verarbeitungsstruktur des Gehirns. Sie sind Meta-Lernprozesse (Lernprozesse zweiter Ordnung), die nicht immer einfach sind. Oser gibt zu bedenken, „dass wirkliches Lernen im Prozess selber noch nicht ‚Spaß‘ macht, weil es uns zur Veränderung zwingt“ und einem „Suchen in Einsamkeit“ entsprechen kann, erreichte Veränderung aber Quelle von Stolz, Zuversicht und Selbstvertrauen ist (Oser/ Spychiger 2005, 18).

Lernen kann als anstrengend und schmerzhaft erlebt werden und teilweise mit psychologisch sehr beunruhigenden Situationen verknüpft werden. Zum einen sind Fleiß (und eher assimilatives Lernen) häufig „kein Vergnügen, sondern in zahlreichen Momenten mit erheblicher Unlust verbunden“ (Bauer 2007c, 38), in denen Unterstützung von Erziehenden im Sinne einer Begleitung von Kindern und Jugendlichen bei dieser Anstrengung gefragt ist. Zum anderen hat (eher akkomodatives) Lernen immer wieder damit zu tun, dass man an seine Verstehens- und Handlungsgrenzen kommt, dass ein Handlungsablauf so gestört wird, dass aufgrund dieser Komplikation ein Umdenken stattfinden muss. Das Gefühl zu haben, umdenken zu müssen, kann mitunter als Identitätskrise erfahren werden (Siebert 2006, 161). Lernen hat also – gerade in der Postmoderne - immer wieder mit Situationen zu tun, die als unangenehm empfunden werden (können), weil der Lernende ‚mit seinem Latein am Ende ist‘, mit seinen bisherigen kognitiven Strukturen nicht weiter weiß.

Lernen macht dann nicht immer nur Spaß (wie vielfältig in und für Schule gefordert, vgl. z.B. G.Schmidt 2004b) – es kann schmerzhaft sein (Oser/Spychiger 2005). „Wer lehrt, beglückt nicht nur, er bedroht auch“ (Ziehe/ Stubenrauch 1982, 175). Oser weist des Weiteren darauf hin, dass zu Lernprozessen mitunter unangenehme Erfahrungen wie Ärger über sich selbst gehören müssen, weil nur durch die emotionale Verankerung ‚Schutzwissen‘ entstehen könne (Ehlers 2007, 32).

Seine eigenen Denkfehler²⁰⁸ zu entdecken und zu korrigieren, schafft lebendiges ‚negatives Wissen‘ und bedeutet einen autonomen und brauchbaren Umgang mit der eigenen Begriffsbasis (Glaserfeld 2003, 32). Deutlich wird, dass Lernen ‚notwendig‘ für das Überleben sein kann²⁰⁹, dass konstruktivistische Pädagogik anspruchsvoller ist als einfache Wissensvermittlungspädagogik.²¹⁰ Erkennbar wird aber auch bereits, dass ‚Lernwiderstände‘, gezeigtes Desinteresse und ggf. auch wahrgenommene Lernbehinderung Schutzmechanismen sein können (Siebert 2006, 161).

Die Behauptung, dass Lernprozesse mitunter anstrengend sein können, widerspricht nicht der Feststellung der Neurowissenschaften, dass das Gehirn unter Freude und Anerkennung Informationen anders aufnehmen kann als unter Vorzeichen von Angst und Misstrauen (Spitzer 2002). Und natürlich kann und sollte Lernen, insb. akkomodatives, in Schule unter Kontextbedingungen ermöglicht und eingebettet werden, die zu einem Lernen und Sich-Erfahren mit spielerischer Freude einladen. Der schulische Zensurzwang lädt hier jedoch - in für freudiges, selbstgesuchtes Lernen kontraproduktiver Form - ein, Anerkennung über Leistung zu koppeln oder sogar die Aufmerksamkeit vom Leistungsaspekt auf Honorierung zu verschieben (Findeisen 2006, Palmowski 2000a)

Der noch „typische Problem- und Fehlerfocus im Schulbereich“ (Hubrig/ Herrmann 2000, 131) ist durch die Kontextbedingungen von schulischer Arbeit vorgegeben. Schule hat die Aufgabe, auszuwählen, und in diesem Kontext ist der Lehrer aufgerufen, auf Fehler sehr genau zu achten und ggf. die Fehlerart festzustellen und zu gewichten. In einem solchen Auswahlkontext (Kap 0) bringen Fehler Schülern Nachteile in der Bewertung. In Schule herrscht insofern häufig fälschlicherweise die Idee vor, Fehler seien *grundsätzlich* schlecht. Da für die - der Schule unter Machtaspekten vorgelagerte – Schulaufsicht der Auswahl- und Kontrollkontext wichtiger ist als der Unterstützungskontext²¹¹, stehen Schule und Unterrichten unter dem Druck eines auf

²⁰⁸ Im übrigen schränkt Oser ein, dass nicht alle Fehler selber begangen werden müssen, sondern dass es auch ‚advokatorisches Lernen‘ geben kann als ein Lernen aus den Fehlern, die andere (bereits) begangen haben.

²⁰⁹ Oser/Spychiger (2005, 13) fordern, Falsches als Falsches zu benennen, damit es sich nicht dauerhaft festsetzt, Fehlertoleranz sei „unerträgliches und zweideutiges Verhalten“. Konstruktivistisch und hirnephysiologisch macht das insofern Sinn, als einmal ‚falsch verdrahtete‘ Synapsen prädestinierte Wege für Denken darstellen (Spitzer 2005). Unter anderen Aspekten machen diese Aussagen aber wenig Sinn: Viele und gerade die existenziellen Fragen sind in der Postmoderne zu offenen, nicht eindeutig beantwortbaren Fragen geworden. Genau damit sind sie entscheidbar geworden (i.S. v.Foerstes 1997, 29), und sie müssen entschieden werden, da, sich nicht zu entscheiden, ebenfalls eine Entscheidung (nämlich für die Fortsetzung des Bisherigen, z.B. in der Klimapolitik) darstellt. Auf diesem Hintergrund wird Osers Konzept des negativen Wissens keineswegs unbrauchbar - im Gegenteil: seine Bedeutsamkeit steigt auf existentiellern Hintergrund. Es wird aber schwieriger, Osers obiger Forderung nachzukommen, Falsches auch als solches eindeutig zu benennen, da über Falsches und Richtiges nicht mehr so leicht zu bestimmen ist wie in der Moderne, deren Projekt die Abschaffung von Ambivalenzen war/ ist (Bauman 1996). Lernen wird damit komplizierter, kann sich weniger an Eindeutigen orientieren.

²¹⁰ Und das nicht nur kognitiv, wie Siebert (2005, 35) das schreibt, sondern gerade auch das emotional-affektive Selbstmanagement betreffend.

²¹¹ Das ist für eine Bürokratie typisch, die auch im eigenen Umgang mit den Lehrern Auswahl und Kontrollfragen über die der Förderung stellt. In Hessen – so ein junges Beispiel - hat sich die Bildungsbürokratie mit Schließung

diese Art zunächst vorgegebenen Aufmerksamkeitsfocus', da Lehrer sich ja auch rechtlich absichern müssen. Dieser Aufmerksamkeitsfocus – er kann als ‚Prolemtrance' (G.Schmidt 2004a) bezeichnet werden – kommt aus dem Kontext der Organisation (nicht der Profession, vgl. Kap.8.3) und kann für Stress und Belastung von Lehrern, Schülern und Eltern sorgen, u.a. weil ein ressourcenorientierter Blick schnell verloren geht (Hubrig/ Herrmann 2000, 131).

Der ‚Rotstiftblick' auf die „Schwächekultur“ (Martin/ Schuster 2005, 112) ist also durch den Arbeitskontext vorgegeben – was freilich nicht heißt, dass er der einzige Blick auf Fehler in Schule sein muss. Auch hier gilt, dass gerade die Bewusstheit für Spielregeln des Kontextes weitere Verhaltensoptionen eröffnen kann. Ein ressourcenorientierter Blick des Lehrers kann z.B. bei der Suche nach Wegen für Lösungen bei problematischem Schülerverhalten oder heiklen Zensuren die Aufmerksamkeit in den Bereich der individuellen Förderung und damit in den Unterstützungskontext (Kap 0) überführen. Hier ist dann das Machen von Fehlern hilfreich, um Neues ausprobieren und überhaupt lernen zu können: „Ohne Fehler keine Entwicklung. Ohne Probleme keine Lösung. Entwicklung ist ja nur in Kontrasten möglich und schließt den Fehler mit ein“ (Prekop/ C.Schweizer 2001, 11). Intelligente Fehler zu machen - Fehler, die angemessen neue Erfahrungen und ‚Informationen' bringen²¹² -, ist im Bereich der Lern- und Unterstützungsangebote eine Fähigkeit. Hier sind Fehler eine „‚Einladung', sich für einen neuen Lernprozess zu öffnen“ (Hubrig/ Herrmann 2005, 19), Schule und Pädagogen müssen hier - im Professionsbereich pädagogischer Einzelfallbetrachtung - ein geschütztes Explorieren von Möglichkeitsräumen gestatten und fördern. Dafür kann ein ressourcenorientierter Blick grundsätzlich - auch im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung – als sinnvoll gelten.

Fehler auf im v.Foerster'schen Sinne ‚triviale, nicht-entscheidbare Fragen' (bei denen Antworten vorher feststehen, weil sie sozialkonstruktionistisch entschieden sind), bedürfen der Korrektur, weil sie schnell hilfreiches ‚negatives (Schutz)Wissen' (Oser/ Spsychiger 2005) generieren können. Das Machen von Fehlern stellt - auch in diesem Kontext - eine unvermeidbare Notwendigkeit dar, um neue Erfahrungen sammeln und ‚im Fluss' bleiben zu können. „Scheitern, verstanden als ‚Ent-Täuschung', kann heilsame [...] konstruktive Maßnahmen zur Bewältigung“ von Realitäten hervorrufen (Beetz/ Cramer 1999, 120). Fehler zu machen, sichert Überleben, wenn bzw. indem deren Verarbeitung zu angemessen(er)en Handlungsweisen führen, die systemisch-konstruktivistisch als ‚adäquate Anpassung' bezeichnet werden und eine kreative

des Hessischen Landesinstituts für Pädagogik dafür entschieden, Lehrerfortbildung (fast) nur noch für Schulleitung und Multiplikatoren anzubieten.

²¹² Fehler zu machen, sichert Überleben, solange diese nicht tödlich sind und solange sie zu angemessen(er)en ‚viable(re)n Handlungsweisen führen. Das verhindert nicht, dass in der hochtechnisierten Postmoderne einige Fehler zu dramatischen Folgen und sogar zur Auslöschung der Spezies Mensch führen können. Insofern kann man im Umgang mit dem Fehlermachen einen Spielmodus von einem Ernstmodus (Clement 2004, 167) unterscheiden,

Lernleistung darstellen (Glaserfeld 1992, 27). Die Fähigkeit, Fehler zu machen, sich Fehler zuzugestehen und zu erlauben, stellt also eine Fähigkeit als Ausdruck von Lösungspotenzial und – handeln dar. Fehler sind notwendige Um- und Irrwege (Struck 2004, 138). Sie sollten wahrgenommen werden als wertvolle Informationen über Korrekturbedarf (G.Schmidt 2004a, 412) und als wichtige Hinweise, „die in gesunder Weise dafür genutzt werden können, noch achtungsvoller mit den Rückmeldungen aus dem eigenen, organismischen Wissen umzugehen“ (G.Schmidt 2004a, 73). Dann lassen sich Fehler als Zukunftschancen utilisieren (G.Schmidt 2004a, 421), so dass sie in hilfreicher Form Lernprozesse unterstützen.

„Der Fehler gilt nicht mehr als Abweichung, die geahndet wird, sondern als Eintragung im Pass für Grenzgänger. Wer sich ins Unbekannte gewagt hat, macht Fehler. Umgekehrt gilt: Wer keinen Fehler gemacht hat, hat noch nichts gewagt. Natürlich geht es darum, nicht immer wieder die gleichen Fehler zu machen, sondern neue intelligente Fehler zu wagen“ (Kahl 2005, 19). Rotthaus appelliert in diesem Zusammenhang für eine Focusverschiebung pädagogischer Aufmerksamkeit. Nicht das Begehen von Fehlern sei problematisch, sondern vielmehr die Weigerung, eigene Annahmen zu überprüfen, und der naive Glaube an unerschütterliche Autoritäten (Rotthaus 1999a, 134). Ein ‚guter‘ Schüler/Lehrer zeichnet sich in dieser Sicht dadurch aus, dass er sich traut, in angemessener Weise neue, unterschiedsbildende Fehler zu machen und über sie zu reflektieren. Eine „Kultur der Fehlertoleranz“ meint keineswegs, eindeutige Fehler in trivialen Fragen nicht zu verbessern, sondern freundlich mit sich selbst und anderen beim Machen und Begehen von intelligenten Fehlern umzugehen (Martin/ Schuster 2005, 38). Diese Sichtweise widerspricht einem Schulsystem, in dem zeitlich durchgängig alle Unterrichtshandlungen – zumindest potenziell – der Bewertung durch den Lehrer unterliegen. Dennoch besitzt der Pädagoge Möglichkeiten, diesen Rahmen zu relativieren, wie noch aufzuzeigen ist.

Im Zusammenhang mit dem derzeit (noch) gängigen schulischen Umgang mit Fehlern und festgestellten Unzulänglichkeiten von Schülern steht die schulische (Art der) Diagnose mangelnder Lernleistungen.

7.9.4 Die Konstrukte ‚Nicht-Lernen‘ und ‚Lernbehinderung‘

Konstruktivistisch gesehen, sind ‚Lernen‘, ‚Nicht-Lernen‘ und ‚Lernbehinderung‘ zentrale schulische unterschiedsbildende Erklärungsprinzipien (Balgo 1998) und können als Konstrukte „immer nur sinnvoll werden in Relation zu ihren Ergebnissen [...] und zu den Beobachtern“ (G.Schmidt 2004a, 411). Lernen muss sich - wenn es feststellbar sein soll, wie in Schule gefor-

der sich auf die Fehlerkonsequenzen-Einschätzung bezieht. Teil des Lernens wäre dann, und das kann auch für Schule gelten, Klarheit darüber zu gewinnen, wann welcher Modus angebracht ist.

dert - im Verhalten widerspiegeln, um von außen erkenn- und feststellbar zu sein.²¹³ Wichtig ist es an dieser Stelle für den Pädagogen, sich bewusst zu halten, dass Beschreibungen, Erklärungen und Bewertungen zwar nur unsichere Konstrukte sind, sich aus ihnen aber Folgerungen darüber ergeben, wie Phänomene zu beeinflussen (Simon 2002, 149) und bspw. Schüler zu begleiten sind. Vorschneile Festlegungen sind zu vermeiden, Hypothesen kritisch zu überprüfen. Die beiden folgenden Unterkapitel bieten solche kritische Reflexionsmöglichkeiten bezogen auf die - für schulische Kontexte besonders einschneidenden - Konstrukte ‚Nicht-Lernen‘ und ‚Lernbehinderung‘

7.9.4.1 Nicht-Lernen

Nicht-Lernen wird diagnostiziert, wenn ein Beobachter das Ausbleiben erwarteter Verhaltensänderungen festzustellen glaubt. Einen besonderen Stellenwert hierbei besitzen in der Schule Leistungstests. Diese sagen aber nur bedingt etwas über den Nicht/Erfolg von Lernprozessen aus. Das heißt nicht, dass Tests nicht einsetzbar wären - Lernfortschritte (und ‚Lernnachhumpeln‘) können an ihnen aber nicht sicher abgelesen werden. Konstruktivistisch gesehen, erfassen Lerntests „vor allem das, was der Konstrukteur für wichtig hält“ (Siebert 2005b, 134)²¹⁴, sie messen nicht Wissen sondern Wirklichkeitskonstrukte, wie sie von anderen als vermutlich existent vorausgesetzt bzw. konstruiert werden (Balgo/Voß 1997, 66).

Des Weiteren weist Simon (2002) darauf hin, dass Nicht-Lernen – anders als dies von der Art der Organisiertheit von Schule unterstellt wird (Kap.6.2) – durchaus sinnvolles Verhalten sein kann. Nicht-Lernen kann bspw. bei aus individueller Sicht unnützem Lernstoff unter praktischen Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten weitaus lohnender erscheinen als Lernen (S.177). Lernverweigerung kann aber auch bei schwierigen Heimatsystemen der Schüler z.B. versuchen, Familien zusammen zu halten oder außerfamiliäre Öffentlichkeit zu schaffen und Unterstützungssysteme zu aktivieren (Hennig/Knödler 2000). Das gilt auch für Jugendliche, die „mittels Erpressung durch Symptome oder gar durch Gewalt eine ungute Form von Herrschaft über die Familie“ erringen (Omer/Schlippe 2002, 20).

Nicht-Lernen kann also Ausdruck der berechtigten und häufig wahrscheinlich eher unbewussten Forderung sein, die Umwelt (z.B. ein symptomgenerierendes familiäres Kommunikationssystem, langweiliger Unterricht, lebensweltferne Lehrplanthemen) solle sich anpassen (Simon 2002, 146,155). Insofern kann Nicht-Lernen besondere Fähigkeiten widerspiegeln und

²¹³ Möglich ist es z.B., eine schlechte Klassenarbeit trotz Lernfortschritts zu schreiben - ein Lernen, das statt gefunden hat, wäre in dem Fall nicht erkennbar. Umgekehrt können Lernfortschritte diagnostiziert werden, die gar nicht statt gefunden haben: Schüler erzielen gute Testergebnisse, aber ohne die im Unterricht behandelten Methoden anzuwenden. Nicht-Lernen kann u.U. auch durch ein verändertes Verhalten verdeckt werden (z.B. ‚einschleimen‘).

²¹⁴ Sie können nur das messen, worauf sie angelegt sind. „Viele Schulversager wären in der Lage, an der Spielekonsole eines Computers jeden PISA-Test mit Bravour zu bestehen, vorausgesetzt, es gäbe einen PISA-Test für Kilierspiele“, so Bauer (2007c, 10f) ironisch.

einen (hoch)kompetenten Umgang mit Umwelt unter individuell relevanten Kosten-Nutzen-Verhältnissen darstellen.

7.9.4.2 Lernbehinderung

Auch die sozialen Konstruktionen ‚Lernbehinderung‘ oder ‚Verhaltensstörung‘ können systemisch-konstruktivistisch nicht so einfach im Sinne eines Etiketts verwendet werden wie in einer individuumszentrierten Sichtweise. Erstens sind sie sozial konstruiert. Zweitens ergeben als auffällig diagnostizierte Verhaltensweisen eines Individuums (wenn nicht im Kontext, in dem sie geäußert werden, so doch wenigstens in dem Kontext, in dem sie erlernt wurden) oftmals einen Sinn unter Aspekten der biographischen Viabilität (Hennig/ Knödler 2000, 35): Schüler reinszenieren häufig in Schule, was in ihrer Familie sinnvoll ist, und bieten sich für bestimmte Rollen in den Klassen an (Hubrig/ Herrmann 2000, 144). Grundsätzlich – und auf dem geschilderten Hintergrund erst recht – kann aus ressourcenorientierter Sicht eine Teilleistungsstörung auch als *Teilleistungsfähigkeit* gesehen werden (Reinhard 2003, 278).

Das Konstrukt der Lernbehinderung gehört in den Bereich des kommunikativen Umgangs mit Verschiedenheit, es ist ein „Konstrukt in Sprache“ (Palmowski 1999b). „Schülerverhalten erscheint Lehrern dann als gestört und unverständlich, wenn sie es pädagogisch nicht beeinflussen können. [...] Im systemischen Modell geht es [...daher] nicht um Krankheiten und Störungen, sondern um Kommunikationsmuster“ (Hubrig/ Herrmann 2005, 60). ‚Lernbehinderung‘ entsteht, systemisch-konstruktivistisch betrachtet, wie andere schulische Probleme auch dadurch, dass ein Beobachter etwas als ein Problem bewertet und diese Bewertung durch Kommunikation soziale Relevanz und Bestätigung erlangt.²¹⁵

Balgo (2005, 66-69,74) beschreibt sechs Schritte eines solchen Prozesses:

1. Ein Beobachter trifft Unterscheidungen auf dem Hintergrund einer individuumszentrierten Sicht eines Schülers
2. Mit einem defizitorientierten Blick wird eine ausbleibende Verhaltensänderung des Schülers als schulisches Nicht-Lernen interpretiert
3. All dies in einem Schulsystem (Umwelt), dass darauf angelegt ist, über Zensuren immer eine gewissen Anzahl von als Nichtlernern definierte Schüler zu produzieren.
4. Es müssen für alle Beteiligten Unterscheidungsgrenzen zwischen Nicht-Lernen und ‚Lernbehinderung‘ nachvollziehbar gemacht werden. Hierfür bieten sich z.B. Erklärungskonzepte an wie ‚schwerwiegendes‘, ‚langandauerndes‘ Nichtlernen.

²¹⁵ Das kann Expertenabstimmungen bedeuten (z.B. Klassenkonferenz), die nach eigenen Regeln (z.B. Zeitknappheit gegen Ende der Sitzung erhöht die Chancen, ein bestimmtes Konstrukt/ Label durchzusetzen) verläuft (Palmowski 1999b,112; G.Schmidt 2004b).

5. Der Beobachter stellt mit anderen im System Mächtigen einen Konsens über die Etikettierung ‚Lernbehinderung‘ oder ‚Verhaltensstörung‘ her, was durch die Annahme, man ginge von der gleichen Bedeutung der Begriffe aus, vereinfacht wird.
6. Folgen die mächtigen Beteiligten diesem Erklärungskonzept in ihrer Kommunikation und ihren Handlungen, so verleihen sie ihm im schulischen System Wirklichkeitscharakter.

Die Diagnose von Verhaltensstörungen auf Schülerseite setzt eine vorherige Erwartungsverstörung auf Lehrerseite voraus, wobei die Lösungsversuche des einen das zentrale Problem des anderen darstellen (Palmowski 1998a, 34). Pathologie entsteht als Konstrukt in einem kommunikativen Kreislaufprozess, und zwar „größtenteils in Beziehung zu dem [...], was in Mythen, Vorurteilen und Überzeugungen der größeren Gesellschaft für gesund oder nicht gesund, [...] moralisch oder unmoralisch gehalten wird; und im Bemühen des Einzelnen, innerhalb dieser oft widersprüchlichen Gebote zu überleben und sie zu verstehen“ (Cecchin et al. 2005, 99). „Ob etwas als Kompetenz oder Inkompetenz angesehen und genutzt wird, hängt also entscheidend davon ab, wie es beschrieben und bewertet wird und wie man sich dazu in Beziehung setzt“ (G.Schmidt 2004a, 60). Probleme sind also mit Dynamiken der Systeme verbunden, in denen sie auftreten (Schlippe et al. 2004, 126).²¹⁶ ‚Lernstörungen‘ können nicht nur als Beobachterphänomene gelten sondern auch als interaktionelle Beziehungsphänomene und komplexe Lösungsversuche (Reinhard 2003, 291). Als Ausdruck der letzteren können bspw. (unbewusste) internale Entscheidungsprozesse von Kindern und Jugendlichen gesehen werden, hartnäckig von ‚außen‘ kommenden Anpassungsdruck zu widerstehen. Symptome können Ausdruck eines ‚genialen ‚Sowohl-als-auch-Lösungssystems‘ von Individuationsversuchen ‚gegen‘ die und ‚mit‘ der Umwelt zugleich“ sein (Reinhardt 2003, 295).

Die oben angeführten sechs Punkte erläutern die interpersonellen Kommunikationsprozesse, durch welche individuelle Lernbehinderung in den Machtverhältnissen von Schule zugeschrieben wird. Letztlich sind Pädagogen immer ein Teil der Geschichte, die sie über schwierige Kinder erzählen (Voß 2000b, 5). Pädagogen wie Therapeuten sollten sich mithin bewusst sein, dass sie besondere Mit-Verantwortung für die Konstruktion und Dekonstruktion von Nicht-Lernen und Lernbehinderung besitzen. Systemisch-konstruktivistisch betrachtet, schließt das nicht aus, dass im konkreten Fall dem Individuum innewohnende, z.B. biologische oder genetische, massive Lernerschwernisse vorliegen können. Balgo weist nur darauf hin, dass dies in der Regel nicht eindeutig feststellbar ist. Diagnosen sind vielmehr kontextabhängige (Rosenhan 1994) „Konstrukte aus zwei scheinbar gegensätzlichen Größen: der Selbstorganisationsfähigkeit und den Systemkontexten“ (Huschke-Rhein 1998b, 29).

²¹⁶ Schweitzer/Schlippe (2006, 17) weisen darauf hin, dass solche Diagnosen nicht nur und ausschließlich als soziale Konstruktionen anzusehen seien (ich komme darauf zurück).

Dass es in der Schulpraxis häufig schnell geschieht, dass pathologisierende Zuschreibungen vorgenommen werden, wird durch die Art der Organisiertheit der Institution Schule gefördert und erklärbar (Kap. 6.2 und 8.4.1). Insofern, so Balgo (2005, 75) eher pessimistisch, lasse auch der erweiterte Focus auf sozialkommunikative Kontexte angesichts des Ausbleibens durchgreifender struktureller Veränderungen des Schulsystems nur wenige umsetzbare, deutlich veränderte Handlungsoptionen zu. Zumal Schule im Durchsetzungskontext (Kap.9.1.3) häufig dazu tendiert, Erklärungen weniger für Veränderungsmöglichkeiten heranzuziehen, als dazu, chronisch problematische Lagen zu rechtfertigen (Molnar/Lindquist 2002, 37). Dennoch können Pädagogen stets versuchen zu eruieren, unter welchen kommunikativen Rahmenbedingungen jemand eingeladen werden kann, sich anders zu verhalten (Hubrig/ Herrmann 2000, 135).

Die Konzepte des Lernens, Nichtlernens und der Lernbehinderung können dann folgendermaßen als Zuschreibungen bzw. Erklärungsprinzipien, die Wahrnehmung und damit Wirklichkeiten regulieren (Hubrig/ Herrmann 2005, 102), tabellarisch beschrieben werden:

Erklärungsprinzipien für Beobachtungen (als selektive und vergleichende eigene Wahrnehmung) von (vom Beobachter erwarteten) Lernprozessen				
Erklärungsprinzip (bzw. Konstruktbezeichnung)	Beobachtung (selektiv)	Erklärung (konstruiert)		mögliche Fehlerquelle
	beobachtbares Verhalten anderer	nicht beobachtbare Psyche anderer	Beobachtbares Verhalten anderer	
	Erwartete Verhaltensänderungen anderer...	Erwartete psychische/ kognitive Veränderungsprozesse anderer...	wird vom Beobachter...	
Lernen	finden statt (Vergleich: gegebener Zeitraum, in bestimmten Bereichen unter bestimmten Bezugsnormen)		zumindest als Können interpretiert und ist für den Beobachter verstehbar.	Kognitive Prozesse könnten auch nicht stattgefunden haben. Beobachtung hätte auch anders stattgefunden haben können.
Nicht-Lernen	bleiben aus (zumindest kurzfristig in bestimmten Bereichen unter bestimmten Bezugsnormen)		zunächst unabhängig von Nicht/Können oder Nicht/Wollen gesehen.	Kognitive Prozesse könnten durchaus stattgefunden haben. Beobachtung hätte auch anders stattgefunden haben können.
Lern-behinderung	bleiben aus (über längeren definierten Zeitraum in bestimmten Bereichen unter bestimmten Bezugsnormen)		wird als Nicht-Können (,gestört', ,behindert') interpretiert ²¹⁶ und wird verstehbar.	

Abb. 7-8: Die Erklärungsprinzipien Lernen, Nicht-Lernen und Lernbehinderung²¹⁷

²¹⁷ Diese Tabelle wurde entwickelt in Anlehnung an und (teilweise) Veränderung von Ausführungen Balgos (2003, 103).

Konstruktivistisch betrachtet, wird deutlich, dass dauerhaftes Nicht-Lernen von Schülern für den beobachtenden Lehrer als Verstörung wirkt, die über das Erklärungsprinzip ‚Lernbehinderung‘ insofern abgearbeitet bzw. kompensiert werden kann, als es dem Lehrer erlaubt, „sein Nicht-Verstehen ohne Anzweiflung seiner eigenen Wirklichkeitskonstruktionen so zu begründen, dass es außerhalb von ihm liegt“ (Balgo 2003, 108). Hier wird auch das entpathologisierende Potenzial der lösungsorientierten Sicht für pädagogische und beraterische Situationen deutlich: Der Pädagoge muss sein Gegenüber nicht ‚durch und durch‘ verstehen, um mit ihm nach Lösungen suchen zu können. Das Konstrukt ‚Lernbehinderung‘ ist wie andere schultypische Konstrukte zum Thema ‚Lernen‘ massiv beziehungsgestaltend, da Lernen von Schülern das Hauptziel des Kerngeschäfts von Schule, Unterrichten, ist. „Die Experten bringen dem Subjekt den Segen der fachlichen Kompetenz, aber auch den Nachteil der Inkompetenz des Kranken“ (Huschke-Rhein 1998b, 70). Andererseits können dadurch, dass ein diagnostiziertes (Lern-)Problem ein Problemsystem schafft, das sich kommunikativ um das durch Beobachter als problematisch definierte Verhalten rankt (Balgo/Voß 1997, 56f), auch neue Chancen entstehen, indem mehr Variablen in die Überlegungen eingeführt werden und sich zusätzliche Handlungsoptionen ergeben. Z.B. dann, wenn die sozialen Kontexte berücksichtigt werden, die als förderlich für die Problemerkaltung vermutet werden: „Das Problem lässt sich eher verstehen, wenn das Problemsystem, das heißt, wenn Handlungen, Regeln, Werte und Normen der relevanten Bezugsgruppen [...] berücksichtigt werden“ (Willenbring 2003, 169).²¹⁸

Nimmt man die dargestellte tabellarische Differenzierung zwischen Verhalten und Psyche sowie zwischen Beobachtung und Erklärung²¹⁹ und die sich hieraus ergebende Meta-Sicht ernst, so entscheiden (auch in Schule) die Konzepte eines Beobachters (des bewertenden Lehrers), ob jemand (z.B. ein Schüler) lernt oder nicht und warum dies so ist (Balgo 2003, 102). Aus einer solchen Meta-Sichtweise muss dann Behinderung nicht mehr „als Klärung einer Schuldfrage“ (Lindemann 2003, 131) betrachtet werden. Mögliche alternative, ressourcenorientierte (diagnostische) Sichtweisen benennt Reinhard (2003, 305f). Sie sieht...

Legasthenie	als Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen hinzuweisen auf Fragen von	Metakommunikation und des Ambivalenzmanagements.
Dyskalkulie		Konstruktion oder bloßer Reproduktion von Welt und Lösungswegen.
AD(H)S		Aufmerksamkeitsfokussierung und Lebenssinn.

Abb. 7-9: ressourcenorientierter Blick bei Teilleistungsfähigkeiten (nach Reinhard 2003, 305f)

Zugespißt weitergedacht, bietet das pathologisierende Erklärungskonzept ‚Lernbehinderung‘ oder auch ‚Krankheit‘ dem System Schule – ebenso übrigens den Eltern – eine gute Mög-

²¹⁸ Zu Konsequenzen für förderpädagogische Diagnostik, die sich hieraus ergeben: vgl. Willenbring 2003. Zu Konsequenzen für didaktische Überlegungen für Schüler mit ‚Lernbeeinträchtigungen‘: vgl. Lütje-Klose 2003.

²¹⁹ Vgl. die dicken Trennstriche in der Tabelle (Abb.7-8)

lichkeit, durch das System selber (mit)hergestellte Störfaktoren („schlechte Leistung“, „auffälliges Verhalten“), die auf das System zurückfallen könnten, in die Person des Schülers zu externalisieren und damit auf ihn zu beschränken. Die konsequente, wenngleich vermutlich meist unbewusste Vermischung von

- Beschreibung (Ausbleiben einer beobachtbaren Verhaltensänderung),
- Erklärung (Ursachenlokalisierung im nicht-beobachtbaren Inneren des Schülers) und
- Bewertung (als defizitär)

erleichtert dieses Vorgehen (Balgo 2005, 69).²²⁰ Diagnosen sind „verschleiende Erklärungen“ (Omer/Schlippe 2004, 50). Zwar Kann die Verwendung von Diagnosen und Etiketten in einem gewissen Rahmen in Schule für Komplexitätsreduktion und Erleichterung führen, schnell aber kann dies gerade in Schule in den (unbewussten) Versuch einer Externalisierung von Problemen kippen (Kap.10.6.4). Daher müssen Lehrer, wenn sie Veränderungen anregen wollen, Eigenschaftszuschreibungen immer wieder auch als unterschiedliche Verhaltensweise wahrnehmen und übersetzen (Hubrig/ Herrmann 2005, 103). Und sie müssen als Beobachter in ihren Beobachtungen klar angeben, auf welches System sie sich beziehen, wenn sie Wahrnehmungen und Aussagen treffen (Reich 2002, 32).

Was den Lernbegriff betrifft, werden abschließend noch einige kurze Bemerkungen zu systemisch-konstruktivistischer Didaktik angeschlossen.

7.9.5 systemisch-konstruktivistische Didaktik

Implikationen des konstruktivistischen Wissens- und Lernbegriffs betreffen auch die systemisch-konstruktivistische Didaktik²²¹, die allerdings weder in dieser Arbeit noch in der Fortbildungsreihe²²² einen zentralen Stellenwert einnimmt bzw. einnahm. Dies liegt unter theoretischem Gesichtspunkt am systemischen Primat der Beziehungsgestaltung. Unter Aspekten der schulischen Praxis mag es auch daran liegen, dass viele der in der Lehrerbildung in den letzten Jahre geforderten oder anderweitig im Umlauf befindlichen Methoden und Materialien durchaus - zumindest als Erzählungen - zentralen Forderungen des Konstruktivismus entsprechen. Auch die neueren Erkenntnisse der Neurobiologie bestätigen eher die Unterrichtsforschung der letzten Jahrzehnte, als dass sie sie erneuern (Hubrig/ Herrmann 2005, 89). Es hapert eher an

²²⁰ Angemerkt sei, dass in der gegenwärtigen Schulpolitik ein strukturell gleiches Vorgehen festzustellen ist: Die nach PISA von der Kultusbürokratie gesuchte Erklärung für als (massenhaft) unzureichend beschriebene Leistungen von Schulhäusern wird den Schulhäusern (und Pädagogen) selber angelastet, so dass nun in einigen Bundesländern kontrollsteigernde „Schul-TÜVs“ eingerichtet werden. Auch hier gilt: Es handelt sich zunächst einmal um kommunikativ vermittelte Konstruktionsprozesse mit Konsequenzen für Selbstbild und Motivation der Lehrer.

²²¹ Zu genaueren Unterschieden zwischen diversen systemisch-konstruktivistischen Didaktikern vgl. Reich 2005, 185f.

²²² Es zeigte sich in der Weiterbildungsgruppe, dass die Teilnehmer – ähnlich dem Hauptforscher - bei der Auswahl der Schwerpunkte der Didaktik kein besonderes Gewicht gaben.

der Umsetzung überwiegend bekannter didaktischer Forderungen der letzten Jahre und Jahrzehnte aufgrund von institutionellen Vorgaben und Fragen der materiellen Ausstattung der Schulhäuser sowie der Klassengrößen.²²³ Sieht man diese als momentan gegeben an, so kann dennoch aus systemisch-konstruktivistischer Sicht betont werden, dass entscheidender als bestimmte Methoden ohnehin eine spezifische pädagogische Haltung ist (Voß 2005b, 14; Siebert 2005b, 103), wie sie in Kap.7.2 beschrieben wurde. Wie andere Didaktiken auch sollte eine systemisch-konstruktivistische Didaktik wichtige Rahmenbedingungen menschlichen Lernens, soweit das in Schule möglich ist, berücksichtigen. Grewe (nach Hubrig/ Herrmann 2005, 92) benennt hier z.B.: Selbstwirksamkeit, Lustgewinn, Selbstwerterhöhung, Bindung/Zugehörigkeit.

Das Eigenständige systemisch-konstruktivistischer Didaktiktheorie ist ihre der Individualisierung der Postmoderne entsprechende und der Autopoiese-Prämisse entspringende ‚Versubjektivierung‘ (Kösel / Feller 1998). Konstruktivistisch gesehen, sind Lernende dabei dreifach selektiv: Lernanlass, -prozess und -ergebnis müssen als kognitiv oder interaktiv relevant, affektiv befriedigend und moralisch vertretbar eingeschätzt werden (S.J.Schmidt 2005a, 105). So unterscheidet Siebert ‚Lern-Gegenstände‘ (als Stoff, der dem Lernenden entgegensteht²²⁴) von ‚Lerninhalten‘ (als Themen, mit denen Lernende sich identifizieren können). Verbunden mit dieser Subjektivierung ist, v.a. unter sozialkonstruktionistischer Perspektive, die subjektiv erlebte Einbettung des Schülers in die schulische Umwelt inkl. der gemeinsamen kommunikativen Koppelung. Werden Themen zu Lerninhalten, dann immer aus einer Innenperspektive heraus, die eine eigenwillige und individuelle „Mixtur aus Psychologik, Sachlogik, Soziologik (d.h. Gruppendynamik) und Verwendungslogik“ darstellt (Siebert 2006, 157). Aus der Autopoiese-Idee folgt auch, dass Didaktik „ihrer Planbarkeit beraubt“ wird und als „Kommunikationsangebot für selbst organisierte Lernprozesse“ konzipiert werden muss (Jäpelt 2004a, 141,147). Schüler müssen im Unterricht selbstreguliert Erkenntnisse gewinnen können (Hubrig/ Herrmann 2005, 93). Leistung müsste dann konsequenterweise „als Bewältigung [...] eines selbst gesetzten Ziels nach eigenem Zeitraster“ gemessen werden (Voß 2005b, 19). Didaktisches Handeln zeichnet sich also durch stetige Kontextgebundenheit und Flexibilität aus.

Gleichzeitig trägt die postmoderne Gesellschaft und Wirtschaft den Anspruch an die (nachwachsenden) Bürger heran, Informationen, Wissen und Lernen für sich selbst und auch andere aufzubereiten und zu didaktisieren. „Vor allem in den beruflichen Rollen müssen wir uns zunehmend mehr in didaktischer Aufbereitung den Stand bestimmter Diskussionen und Entwick-

²²³ Eine etwas andere Erklärung findet sich Reich (2005, 182f), der für die tatsächliche Praxis in Deutschland – die aber empirisch nicht wirklich zu erfassen ist – folgende drei wesentliche Probleme für die Umsetzung systemisch-konstruktivistischer Didaktik benennt: Inhaltsdominanz, Methodenarmut und fehlende pädagogische Lernstandsdiagnostik.

²²⁴ Zum Wort Lern-„Gegenstand“ vgl. die Wald-Wege-Erkenntnismethapher von Heinz von Foerster (S.52).

lungen selbst erst einmal plausibel machen und dann auch noch anderen kommunizieren. Didaktik als eine Lernerqualifikation wird immer wichtiger“ (Reich 2005, 187).

Es gibt weitere ganz zentrale Aspekte einer solchen epistemologisch ‚versubjektivierenden‘ Didaktik: Das notwendige Eröffnen einer Vielzahl von Beobachterperspektiven (Krüssel 1998, Reich 1998a, 189) führt zur Forderung nach einer „Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold / Schüßler 2003). Bildung kann hier dann auch „intervenierend“ wirken, wenn kognitive Landkarten (also ‚mitgebrachte‘ Konstrukte) durch die Konfrontation mit neuen oder abweichenden Perspektiven umstrukturiert werden (Sander 2005, 219). Es geht also auch um eine „Didaktik der Metakognition“ (Siebert 2006, 169), die auf reflexive Selbstbeobachtung abzielt. Und insofern, als in der Postmoderne kreative Lernleistungen wichtiger werden, geht es immer auch um eine Didaktik der Kreativität. Balgo unterscheidet dementsprechend zusammenfassend und kontrastierend eine normativ-traditionelle Erziehungsdidaktik von einer reflexiv-systemisch-konstruktivistischen:

Traditionelle „Erzeugungsdidaktik“	Systemisch-konstruktivistische „Ermöglichungsdidaktik“
„Erzeugungsdidaktik“ = stellvertretende Erschließung von Bildungsgehalten über Lehrmethoden Planungsdenken: Unterricht = Realisierung von geplanten Lehrschritten	„Ermöglichungsdidaktik“ = Selbsterschließung von Bildungsgehalten über eigene Lernmethoden Operatives Denken: Unterricht = Realisierung von eigenen Lernprojekten
Didaktik, die von der Sicht des Lernenden als Objekt und von den Lehr-Interventionen des Lehrenden her entwickelt wird	subjektorientierte Didaktik, die von den Lern- bzw. Aneignungsleistungen des Subjekts her entwickelt wird
der Lehrende als „Besser-Wissender“: Lernende werden als defizitäre Individuen betrachtet, die direktiv nach vorgegebenem Wissen, Werten und Zielen geformt werden	der Lehrende als „Anders-Wissender“: im Vordergrund steht die Orientierung an den vorhandenen Fähigkeiten, Interessen, Erfahrungen, Selbstkompetenzen des Einzelnen und von Gruppen, die geweckt und gefördert werden, wobei die Lernenden nicht-direktiv in ihrer Verantwortung für sich belassen und ihre eigenen Werte, Überzeugungen und Bedürfnisse nicht zurückgestellt werden
lehrorientierte Didaktik, mit den zentralen Begriffen „Lehren“, „Vermitteln“, „Führen“	lernorientierte Didaktik, mit den zentralen Begriffen „autonomes Lernen“, „Aneignung“, „Selbsttätigkeit“
Lernen wird als ein von äußeren Anregungen her abhängiger Prozeß der Wissens- und Fähigkeitserweiterung aufgefaßt	Lernen wird als ein von den subjektiven Erfahrungen, Lernstrategien und Interessen entscheidend abhängiger Prozeß der Wissensaneignung betrachtet
materiales Bildungsdenken, lehrplan- und inhaltsfixiertes Denken (Lernen = Wissensmast, in der Lernende mit Wissen „angefüllt“ werden)	neben der Fachkompetenz gilt es, sog. „Schlüsselqualifikationen“ zu entwickeln, bspw. Methoden- und Sozialkompetenzen (wie Wissensverarbeitungsstrategien, Zusammenhangswissen, ständige Lern- u. Weiterbildungsfähigkeit: „Lernen zu lernen“, Denkflexibilität, kommunikative Kompetenzen, Beziehungskompetenzen, bspw. Team- u. Konfliktfähigkeit, gemeinsames Entwickeln und Unterstützen, etc.)
normative Didaktik, die zu erziehen, belehren, aufzuklären und somit die Vielfalt der Wirklichkeitskonstruktionen zu normieren versucht	reflexive Didaktik, die Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse bestätigt, aber dennoch die Gültigkeit unserer Wirklichkeitskonstruktionen reflektiert und problematisiert

Abb. 7-10: systemisch-konstruktivistische vs. traditionelle Didaktik (Balgo 1997b, 118)

Unter systemisch-konstruktivistischen Aspekten geraten Pädagogen in eine nicht einfache Position. Zum einen müssen sie Lernumwelten bereit stellen, da instruktive Interaktion unmöglich ist. Aufgrund der operationalen Geschlossenheit psychischer Systeme kommt es aber auch zu einer Subjektivierung von Didaktik, da die Schüler(gehirne) darüber entscheiden, wo(von) sie sich ansprechen lassen. Dann aber müssen, streng genommen, Eltern, Pädagogen und Berater die Idee aufgeben, „(besser) [zu] wissen, was für die Kinder und Jugendlichen gute Lernbedingun-

gen sind²²⁵, denn diese Rebellen beweisen uns ja eigentlich ständig unser diesbezügliches Unvermögen. Vielleicht stellen sie uns sogar zielgerichtet vor Rätsel, damit wir ‚entlernen‘“ (Reinhard 2003, 298).

Das Primat der interaktionistischen Beziehungs- gegenüber der Inhaltsebene sowie die Betonung des Dialogischen (Reich 1998d, 2006) erfordern zunächst eine ‚Vertrauensdidaktik‘, insofern als Lernprozesse der Schüler gerade auch mit der subjektiven Schülersicht der Vertrauenswürdigkeit der Lehrperson und der Beziehung zu ihr zusammenhängen (Hubrig/ Herrmann 2005, 93). Schüler lernen auch ‚für (den) Lehrer‘: „Lernen und die Bereitschaft dazu werden entscheidend gefördert durch das Erleben von Beziehungssicherheit“ (G.Schmidt 2004a, 420). Zusätzlich erfordert das Beziehungsprimat auch eine ‚Verständigungsdidaktik‘ (Siebert 2006, 165), in der Lehrer und Schüler Ziele und Wege aushandeln (Reich 2005, 188). Die Umsetzung beider hier genannter Forderungen - d.h. einer ‚diskursiven Beziehungsdidaktik‘ - ermöglichen Situationen, in denen „das Lernen sogar wichtige Beziehungen noch bereichert“ (G.Schmidt 2004a, 420).

Renoldner et al (2007, 51) verdeutlichen bildhaft den Aspekt des postmodernen gemeinsamen Aushandelns subjektiver Konstrukte gegenüber einem modernen Wissenstransfermodell anhand folgender bildhafter Klassenraumarrangements.

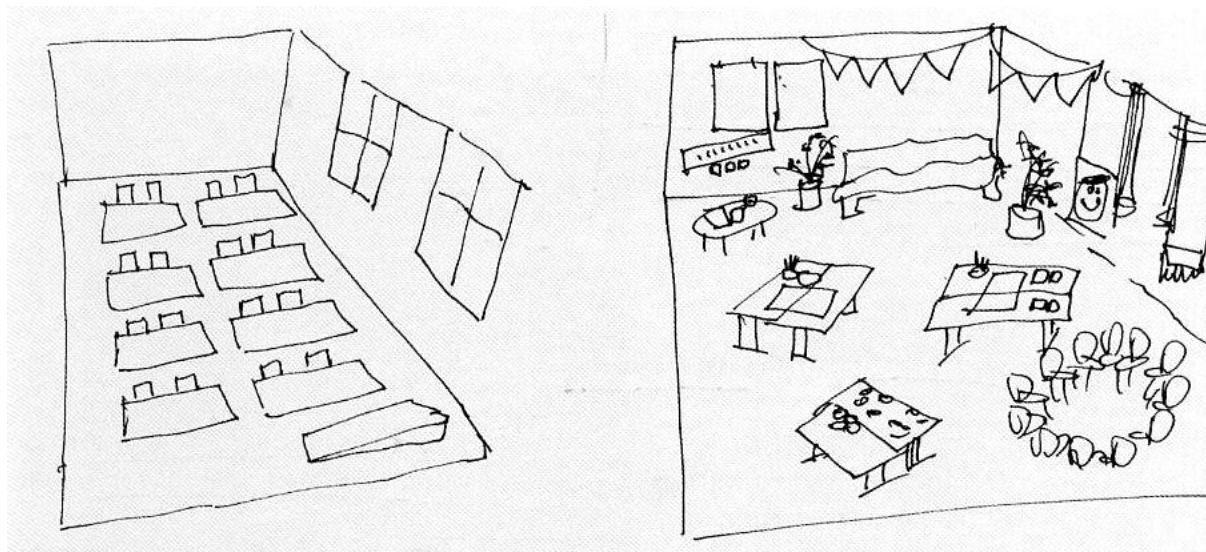


Abb. 7-11: moderne vs. postmoderne Raumgestaltung für Lerngruppen (Renoldner et al 2007, 51)²²⁶

Als mögliche weitere Aspekte können genannt werden: die möglichst umfassende Ermöglichung konstruktiver Didaktiken, die Betonung von Imagination gegenüber vorgegebenen Symbolisierungen, die Betonung von Praxis/ Erfahrungslernen, interdisziplinärer Vernetzung,

²²⁵ Ohnehin ist es unmöglich, für 30 Schüler im 45-Minuten-Takt subjektiv angemessene, auf akkomodatives Lernen abgestellte Lernumwelten zur Verfügung zu stellen (Kap.6.2).

²²⁶ Im Vergleich der beiden Bilder springt ggf. nicht sofort ins Auge, dass auf im rechten Saal 4 Sitzplätze weniger vorhanden sind. Der Unterschied ist bezeichnend, da das rechte Lernsetting kleinere Gruppen erfordert.

Reflexion kultureller Konzepte und Skepsis gegenüber Rezepten (bzw. ‚Rezeptologie‘). In den letzten Jahren wird auch der Emotionsaspekt von Lernen und damit von Didaktik betont, dass Affekte Aufmerksamkeit und Wahrnehmung lenken (z.B. Reich 1998a, 2000; Damasio 1997, 2002; Ciompi 1997, Fischer 2005; Arnold 2005b, G.Schmidt 2004a).

Engagierte konstruktivistische Didaktiker stehen allerdings in der Praxis vor dem Problem eines Mangels an Ressourcen in Deutschland bei gleichzeitig vorhandenem eigenen Anspruch, dem gemäß im konkreten Arbeitsfeld auch bei schlechter Versorgung mit Ressourcen staatlicherseits man selbst trotzdem nach eigenen und schülergerechten Lösungen strebt (Reich 2005, 184). Hier kann es entlastend, klärend und stärkend sein, auf eigene und fremde Ressourcen und Grenzen zu achten (Kap.9.6).

Das systemisch-konstruktivistische Verständnis des Verhältnisses zwischen Lehren und Lernen wirkt sich auch auf die Sichtweise von Erziehungs- und Entwicklungsprozessen aus.

7.10 Implikationen für Erziehungs- und Individuationsprozesse

Schule soll Schüler nicht nur zu Abschlüssen führen, sondern über die erzieherische Anregung von Lern- und Bildungsprozessen auch die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen voranbringen. Sie spielt für die Individuation von jungen Menschen schon allein aufgrund der von ihnen dort verbrachten Zeit eine wichtige Rolle und kann als das wichtigste Bezugssystem nach der Familie angesehen werden (Huschke-Rhein 1998b, 146; Hennig/Knödler 2000, 14). Erziehung im Sinne der gezielten Beeinflussung eines anderen und als planbarer Prozess ist, systemisch-konstruktivistisch betrachtet, nicht möglich. Der Erzieher nähme sich etwas Unmögliches vor, stellte einen nicht einlösbaren Anspruch an sich selbst (Luhmann 1987, 60f). Positiv gewendet heißt das, dass Pädagogik eine auf Intuition zurückgreifende ‚Kunst‘ sein muss, da sie mit nicht-erwartbarem, nicht-berechenbarem Handeln von selbstorganisierenden Systemen und mit dem Risiko des (beidseitigen) Scheitern umgehen muss (Huschke-Rhein 1998b, 19,34). Arnold (1993, 53) plädiert daher für Gelassenheit, die sich aus der Konstruktivität von Lern- und Erkenntnisprozessen und aus dem Respekt gegenüber dem „Eigen-Sinn“ (Voß 2005a) des Lernenden ergibt..

Umgekehrt ist Einwirkung auf Schüler - und im Wechselprozess von Schülern auf Pädagogen – nicht zu verhindern (allerdings bewusst gestaltbar). Gezielte Verstärkung und Versuche von Anregung sowie sogar Zielerreichung sind realisierbar, aber nie verlässlich erreichbar. Erziehung lässt sich definieren als „Förderung der Selbstorganisation“ (Huschke-Rhein 1998b, 8) und bleibt als Bildungsprozess im Wesentlichen Eigenleistung des Kindes, die aber ohne Aktivitäten von Erwachsenen, insb. die Gestaltung von Kontexten, nicht möglich wäre (Kap.7.1.2).²²⁷

²²⁷ Sollten Eltern oder Pädagogen dies übersehen, wächst, nach Rotthaus (1999a, 109), die Gefahr von Gewaltanwendung und (übertrieben) harter Sanktionierung.

Pädagogen wie Eltern handeln in mehrfacher Hinsicht unter postmoderner und konstruktivistischer Unsicherheit:

- Unsicherheit über leitende pädagogische und erzieherische Vorstellungen und ‚Wahrheiten‘;
- Unsicherheit, dass erzieherisches Handeln zu den beabsichtigten Zielen führen wird;
- Unsicherheit, inwieweit feststellbare, beabsichtigte Wirkungen ‚wirk-lich‘ auf das Handeln des Erziehers zurückgehen (Terhart 1987, 263).

Sich hingegen in Wahrheitsbesitz zu sehen, schränkt – konstruktivistisch betrachtet – nicht nur die Lernbereiten sondern auch den ‚Experten‘ selbst ein (Cecchin et al. 2005, 17). Sinnvolle Reaktion des Erwachsenen auf die beschriebenen Unsicherheiten ist, dass er sich selbst gegenüber rückversichert, also reflektiert und sich möglichst bewusst ist über die eigenen Motive im pädagogischen Handeln sowie bei erzieherischen Maßnahmen als auch über ihre möglichen Interpretationen auf Seiten des Kindes. Da auch das nicht ausreicht, um eine sich rückversichernde Interaktion herzustellen, sollte eine nicht abbrechende, je altersangemessene Metakommunikation *zwischen* Erwachsenen und Kind/ Jugendlichen hinzutreten, die die Handlungen des Erwachsenen begleitet und ihnen sowie dem Verhalten der Kinder eine bestimmte, rückgekoppelte Bedeutung verleiht. Rotthaus benutzt für diesen die Persönlichkeitsentwicklung begleitenden Prozess den Begriff „Metalog“ (1999, 113, in Anlehnung an Bateson 1983).

Von Persönlichkeitsentwicklung gibt es auch im systemisch-konstruktivistischen Ansatz kein einheitliches Bild. Stierlin wird viel zitiert mit seinem Individuationskonzept. ‚mit‘ und ‚gegen‘²²⁸, das verdeutlicht, dass Entwicklung Kindern und Jugendlichen die Chance bieten muss, sich an Erwachsenen zu ‚reiben‘ und in Konflikten wichtige Erfahrungen auf dem Weg der wachsenden Selbstständigkeit zu machen. Konfliktfreie Erziehung gibt es nicht; wichtig ist hingegen die Erfahrung für Kinder, dass Konflikte ausgetragen werden können, ohne dass die Beziehung Schaden leidet. Bastian (2001, 157f) nennt drei Gesichtspunkte, die dem Kind helfen, sich „gut in der Welt orientieren und zurechtfinden zu können“, und die dazu beitragen, dass der Kontakt zwischen Erziehendem und Kind²²⁹ bestehen und lebendig bleibt:

- Bestrebungen nach Autonomie dürfen geäußert und gelebt werden.
- Erziehende setzen Grenzen als Balance zwischen dem Wohl des Kindes und dem eigenen Wohl.
- Kinder dürfen auf Erziehende sauer sein, müssen sich allerdings mit diesen arrangieren.

Ein weiteres Konzept der Entwicklung von Persönlichkeit wurde weiter oben mit dem entwicklungspsychologischen Modell Kegans (Kap.5.1) vorgestellt, das den eben geschilderten

²²⁸ Das Konzept wird als bekannt vorausgesetzt: nähere Informationen (bezogen auf Schulpädagogik) finden sich z.B. in Huschke-Rhein 1998b,146f; Hubrig/ Herrmann 2005.

²²⁹ Hier geht es bereits um Fragen der Beziehungsgestaltung zwischen Erziehenden und Zu-Erziehenden, auf die ich in Kap.7.13 zurückkomme, auch um dann konkrete Aufgaben aus systemisch-konstruktivistischer Sicht zu beschreiben.

Grundideen Stierlins nicht widerspricht, allerdings die große Bedeutung ‚einbettender Kulturen‘ betont, die dem Individuum dabei helfen, nötige Entwicklungskrisen zu meistern und auf einem höheren Grad der Differenzierung neue Stabilität zu finden. Durch einbettende Kulturen Aufmerksamkeit, Zeit, Interesse und Wertschätzung zu bekommen, ist von zentraler Bedeutung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Es geht dabei nicht darum, diese Qualitäten permanent zu bekommen, aber ein inneres sicheres Gefühl zu haben, diese immer wieder, ggf. nach einer Zeitspanne, in der der Erwachsene seine eigenen Bedürfnisse oder die anderer beachtet, zu erfahren im Sinne einer ‚wirk-lichen‘ und achtsamen Präsenz des erwachsenen begleitenden Gegenübers (Omer/Schlippe 2002). Bekommt ein Kind zu wenig Beachtung, kann es versucht sein, diese über ‚Fehlverhalten‘ herzustellen (Kreter 2005, 106; Rotthaus 1999a, 50). Leistungsschwache und insbesondere störende Schüler zeigen ihr Verhalten, weil sie es für viable halten und es in ihren Kontexten so gelernt haben. Sie sabotieren, systemisch-konstruktivistisch gesehen, Unterricht nicht böswillig. Eine angemessene, grenzsetzende *und* unterstützende Intervention ist dann aus konstruktivistischer Sicht nötig und wichtig. Allerdings stellt sie auch klar, dass schulisches Lernen „die Bereitschaft der Schüler zu sozialem Verhalten und Lernen“ voraussetzt, weshalb guter Unterricht, selbstreguliertes Lernen und in der Postmoderne zunehmend notwendige individualisierte Begleitung nicht erfolgreich sein können „in großen Klassen und mit vielen ‚schwierigen‘ Schülern, deren Verhalten oft außerschulische Ursachen hat“ (Hubrig/ Herrmann 2005, 98).

Verlässliche Orientierung durch Regeln und Grenzsetzungen zu bekommen, kann über Regelverletzungen und/ oder grenzloses Verhalten der Kinder von diesen selber eingefordert werden (Kreter 2005, 107). Adäquate, klar geregelte Zeiten und Räume mit transparenten Anforderungen in einigen (wenigen, d.h. überschaubaren) Bereichen und präsenten Erziehern ermöglichen es Kindern, offensiv sich selbst zu erfahren und ihren Möglichkeitsraum aktiv zu entfalten, kurzum: sie fördern eigenverantwortliches Handeln (Rotthaus 1999a, 52). Mögliche Sanktionen sollten von Beratungs- und Unterstützungsangeboten begleitet sein. Erzieherisches Handeln beinhaltet eine für die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit wichtige angemessene Grenzziehung *sowie* die zeitversetzte, möglichst klare (Meta-)Kommunikation über diese Grenzziehung in Unterstützungskontexten bzw. Beratungsangeboten. Es geht dabei letztlich um die spürbare Präsenz von pädagogischen Begleitern (Kap.9.5).

Das Kind erhält über die Zeit gezielt wachsende Handlungsräume und –freiheit, innerhalb derer es ggf. gegen die Meinung des Erwachsenen handelt und die Konsequenzen tragen muss. Verstärkt gilt das für die Pubertät, in der die Peergroup wichtiger wird als die Erwachsenen (Kreter 2005, 106). Bereits mit zehn Jahren akzeptieren Kinder eine grundlegende Differenz zum Erwachsenen nicht mehr (Rotthaus 1999a, 38) und sollten gemäß Rotthaus es gelernt haben, „selbständig wahrzunehmen, welche Ziele über die Befriedigung der augenblicklichen Wünsche heraus anzustreben sind, welche Aktivitäten für seine eigene weitere Entwicklung wichtig sind

(Rotthaus 1999a, 53). Der Kinderpsychiater sieht damit eine im Vergleich zu den letzten Jahrzehnten frühere Verantwortungsübernahme für gesellschaftlich nötig an. Dies ist nach den Schilderungen Kegan und Kohlbergs durchaus möglich (Kegan/ Noam 1982, 430).

Erziehung ist ein interaktiver Prozess, in dem die Handlungen aller beteiligten Personen wichtig und prinzipiell gleichwertig und gleichwürdig sind, wenngleich Aufgaben und Rollen unterschiedlich verteilt sind. Der Erwachsene braucht Innen- und Außenperspektive zugleich, er ist sozusagen Spieler und Regisseur zugleich, er spielt und weiß zugleich, dass er spielt: „Die Verantwortung für das Spiel ist also [solange] ungleich verteilt“, bis das Kind selbst die Fähigkeit entwickelt, aus sich herauszutreten und Beobachter seiner selbst zu werden (Rotthaus 1999a, Zitat: S.45, vgl. auch S.81). Rotthaus führt diese Metapher weiter aus, um (nach dem Aspekt der Beobachtung zweiter Ordnung) das Interaktive und Reflexive dieses Prozesses zu verdeutlichen: Das Kind beeinflusst das Spiel durch seine Handlungen mit, während der Erwachsene „das Kind im Spiel über die inneren Strukturen des Spiels aufzuklären [hat]. Der Verlauf und der Ausgang des Spiels ist nicht planbar und nicht vorhersehbar“ (Rotthaus 1999a, 46).

Ziel aller pädagogischer Bemühungen ist eine Selbstständigkeit, die die Fähigkeit zur Selbstreflexion beinhaltet im Sinne der Fähigkeit, eigene Prämissen und Selbst-Andere-Strukturen in Frage stellen zu können. Dies setzt beim begleitenden Pädagogen nicht nur fachliches und methodisch-didaktisches Wissen voraus, sondern vor allem soziale und personale Kompetenz. Siebert (2005, 132) ergänzt eine ‚Konstruktivitäts-Kompetenz‘, womit er einen bewussten Blick für die Konstruiertheit, Relativität und Perspektivität von Wirklichkeit meint. All dies hat Auswirkungen auf die pädagogische Beziehungsgestaltung, deren Verantwortlichkeiten und Aufgaben in den folgenden Kapiteln weiter ausdifferenziert werden.

7.11 Implikationen für pädagogische Ethik

Inwieweit der systemische Konstruktivismus, der auf Nützlichkeit von Funktionen abhebt, selbst eine brauchbare (z.B. utilitaristische) Ethik darstellt, ist in der Literatur umstritten.²³⁰ Allerdings lassen sich im Sinne einer analytischen Ethik aus den Prämissen des Modells ethische Folgerungen ableiten (Stegmüller 1969ff), die dann von Lehrenden bei der Gestaltung pädagogischer Prozesse²³¹ zu berücksichtigen sind.

Bekannt ist insb. der ethische Imperativ von Foersters: „Handle stets so, dass die Anzahl der Möglichkeiten wächst“ (v.Foerster 1993, 49), wobei dies unausgesprochen die Ergänzung impliziert, dass auch die Bewusstheit über die Implikationen dieser Optionen wachsen soll (G.

²³⁰ Die Diskussion soll hier nicht geführt werden. Die Frage nach der pädagogischen Relevanz einer systemisch-konstruktivistischen Ethik wäre ggf. eine eigene Dissertation wert. An dieser Stelle sei lediglich verwiesen auf z.B.: die Arbeiten Stegmüllers; die Ausgabe 4/1998 der Zeitschrift für Syst. Therapie und Beratung; Schlippe/Schweitzer 2002, 271ff.

²³¹ in Schule und (auch in der hier untersuchten) Weiterbildung für Lehrer

Schmidt 2004b). Es geht um eine Erweiterung des Spektrums eigener Beobachtungen und (Leit-)Unterscheidungen. Pädagogische Konstruktionen sollten dann auch offen sein für kreative Ausdifferenzierungen, Veränderungen und Perspektivenwechsel (Derrida 2004), die perturbierend und anregend wirken können. Differenzierungen ermöglichen - auf dem Hintergrund des Bewusstseins um die Konstruiertheit von Welt und Selbst - dynamische Wirklichkeiten (Siebert 2005b, 69; Krishnamurti 1986, 1995). Hintergrund von v.Foersters Forderung ist die Autonomie von Menschen, verstanden als letztlich grundlegende ‚Selbst-Regelung‘ eines lebenden Organismus: „Wenn ich als einziger über mein Tun entscheide, dann bin ich für meine Handlungen verantwortlich.“ (Foerster 1994, 58).

Clement (2004, 167) weist darauf hin, dass für Beraterische Prozesse gilt, dass nach der Eruierung von Möglichkeitsräumen im Spielmodus das Fällen der Entscheidung im Ernstmodus gegen Ende des Beratungsprozesses die Reduktion der Möglichkeiten auf Verhaltensebene bedeutet. Das widerlegt v.Foerster dann nicht, wenn man die v.Foerster'sche Vermehrung potenzieller Handlungsmöglichkeiten auf *Bewusstseins*ebene sieht und die Einengung von Möglichkeiten durch das Treffen einer konkreten Entscheidung auf *Verhaltensebene*. In dieser Betrachtungsweise geht es dann beim ethischen Imperativ v.Foersters darum, die eigenen Konstruktionsmöglichkeiten - und damit die eigenen *potenziellen* Wahrnehmungs- und Handlungsmuster – stets weiter auszudifferenzieren. Dies wäre dann soz. eine ethische Verpflichtung für Pädagogen zur eigenen Lernbereitschaft auch dann, wenn Lernen schmerzhaft erlebt wird.

Der Akt des Fällens einer Entscheidung im Sinne einer selbstverantwortlich zu treffenden Auswahl innerhalb einer Vielzahl von Möglichkeiten, das Finden einer persönlichen Antwort auf „unlösbare Fragen“ i. S. v.Foersters beinhaltet in jedem Fall ein hohes Maß an individueller Verantwortung. Das gilt für den Pädagogen in seinem Handeln und stellt zugleich, systemisch-konstruktivistisch betrachtet, ein Ziel und „grundlegendes ethisches Prinzip“ (v.Glasersfeld 1998, 33) für schulische Erziehung dar.

Ergänzen ließe sich, dass ethisches Handeln reflexive Selbstbeobachtung beinhalten sollte, eine stete Achtsamkeit für eigene Wahrnehmungs- und Handlungsprozesse im Bewusstsein um die grundsätzliche Limitiertheit menschlichen Wissens. Dieses Bewusstsein von Pädagogen sollte sich auf eigene Handlungen beziehen und zugleich auf Verhalten anderer. Vor allem im Umgang mit den anvertrauten Schützlingen stellt sich stets die Frage: ‚Wie weit darf Verstörung gehen, wie weit muss bzw. kann sie aufgefangen werden?‘ Eine solche Fähigkeit kann als „Metakognition“ bezeichnet werden, als ein Denken über unser Denken, das dem eigenen Denksystem auf die Spur kommen kann und es ggf. auch verändern kann, indem neue Muster erarbeitet werden (Voß 2000b, 20). Es geht um Respektlosigkeit im Sinne Cecchins, der davor warnt, dass „eine übertriebene Loyalität gegenüber einer bestimmten Idee dazu führt, dass das Individuum, das sie sich zu eigen macht, unverantwortlich wird in bezug auf die ihr immanenten moralischen

Konsequenzen“ (Cecchin et al. 2005, 23). Der Pädagoge oder Berater, der auf die Wirkungen seiner eigenen Haltungen und Hypothesen achtet und deren Verhältnis reflektiert, nimmt eine ethische Position ein (Cecchin et al. 2005, 25).

Einen weiteren ethischen Aspekt systemischen Denkens fügt Krüssel an (1997, 101). Angesichts der Unmöglichkeit instruktiver Interaktion, angesichts der Annahme, dass Veränderungen in Sozialverhalten und Wissensstruktur nicht gezielt herstellbar sind, schlägt er eine „Ethik der Bescheidenheit“ vor. Diese entspricht einem Respekt vor den Selbstorganisationskräften anderer Menschen. Siebert weist darauf hin, dass, miteinander zu leben, die konstruktivistische ethische Forderung bedeutet, Andersdenkenden zunächst genauso viel Vernunft und Verantwortungsbewusstsein wie einem selbst zu unterstellen und „die eigenen Perspektiven mit denen der anderen Betroffenen zu verschränken“ (Siebert 2005b, 26, vgl.a.S. 30,136). Angesichts der erziehenden Funktion von Pädagogik und ihrer Verantwortung im Auswahl- und Kontrollkontext muss diese ethische Forderung für schulische Durchsetzungskontexte (Kap.9.1) eingeschränkt werden.

Außerdem besitzt, systemisch-konstruktivistisch betrachtet, jedes Mitglied in einem sozialen System Mitverantwortung für die Ziele und Werte des Systems und muss diese immer wieder kritisch prüfen (G.Schmidt 2004a, 417), da es als Teil des Systems zu dessen Aufrechterhaltung beiträgt (Kap.8.1).

Die genannten ethischen Implikationen sind formale, prozessuale Aspekte von Ethik. Aus ihnen lassen sich konkretere inhaltliche Verantwortlichkeiten und Anforderungen an Beziehungsgestaltung für Pädagogen ableiten, die in den beiden folgenden Unterkapiteln beschrieben werden.

7.12 Implikationen für pädagogische Verantwortung

Der systemisch-konstruktivistische Ansatz bringt in verschiedenerlei Hinsicht veränderte Auffassungen professioneller erzieherischer Tätigkeit. Einen besonderen Schwerpunkt hierbei bildet das Thema der Verantwortungsverteilung und insb. der Verantwortungsbereiche des Pädagogen (Huschke-Rhein 1998b, 17). Die hier ausgeführten systemisch-konstruktivistischen Gedanken zur pädagogischen Verantwortung von erziehenden Begleitern stellen grundlegende Haltungen von Pädagogen im Umgang mit Verantwortung dar. Aus ihnen ergeben sich im Folgekapitel 7.13 konkrete pädagogische Aufgaben.

Erziehung ist angesichts der Autopoiesekonzeption ein „unmögliches Ziel“ (Luhmann) und ein „Experiment mit offenem Ausgang“ (Rotthaus 2006, 37). Wer wofür wann wie viel Verantwortung übernimmt bzw. zu übernehmen hat, ist nicht (mehr) gesellschaftlich exakt festgelegt und, konstruktivistisch-psychologisch betrachtet, wäre eine entsprechende Verantwortung auch nicht verlässlich ‚einklagbar‘. Schule kann – angesichts heutiger Erziehungsunsicherheiten mehr

denn je - als ein Spiel um Verantwortung, genauer: um Verantwortungsübernahme und -nichtübernahme²³², gesehen werden, mitunter auch in der Version des Schwarze-Peter-Spiels der gegenseitigen Schuldzuweisungen (Balgo/Voß 1997, 56). In diesem Zusammenhang unterstellen systemische Pädagogik wie systemische Beratung Schülern, Eltern, Lehrern, Schulleitern aufgrund ihrer autopietischen Selbststeuerung grundsätzlich (altersgemäße) Verantwortung. Das hängt damit zusammen, dass um so mehr Eigendynamik und Selbstverantwortung zugelassen werden muss, je komplexer selbstorganisierende Systeme sind. Dieser Gedanke fasst in der pädagogischen Praxis allerdings erst langsam Fuß: „Die Tatsache, dass wir der Welt in ihrer Gesamtheit gegenüber in viel höherem Maße verantwortlich sind, als unsere Schulweisheit es träumt, ist vorläufig fast undenkbar und wird uns erst langsam [...] bewusst“ (Watzlawick 1994b, 100).

Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht macht es, obwohl Verantwortung unterstellt wird, keinen Sinn, die oben angesprochene Schuldfrage zu stellen, da soziale Situationen immer in Kreislauf- und nicht (mono)kausalen Prozessen entstehen. Hingegen sinnvoll und nützlich ist es für Lehrer, sich genauer anzuschauen, wofür man als Pädagoge überhaupt die Verantwortung übernehmen kann.²³³ Wie schon gesehen, ist der Lehrer, konstruktivistisch betrachtet, nicht der Macher, der Lernergebnisse oder Sozialverhalten verlässlich herstellen kann. Es gibt eine Vielzahl von Arbeitsbedingungen, denen ein Lehrer unterliegt, die er weder sich aussuchen noch wesentlich verändern kann. Und das Schulsystem muss am Scheitern zumindest einiger Schüler seine eigene Wirksamkeit (jene der Selektionsfunktion) beweisen.

Ebenso wenig macht es Sinn, für den erfolgreichen Schulbesuch oder effektive Erziehungsprozesse von Schülern die (volle) Verantwortung zu übernehmen, da es unter Aspekten der Autopoiese unmöglich ist, gezielt zu erziehen. Die Schüler eines guten Lehrers können schlechte Ergebnisse oder unrühmliches Verhalten zeigen. Und Nicht-Lernen (der Schüler) ist nicht notwendig Zeichen von Unfähigkeit (weder des Schülers noch des Lehrers). Über das faktische Geschehen im Unterricht und in der Klasse als sozialem Gebilde entscheiden die Schüler wesentlich mit, häufig sicherlich stärker als der begleitende Lehrer. Außerdem besitzen Eltern erheblich größeren Einfluss auf Erziehungsprozesse als Pädagogen.

Das eigentliche Ziel von Schule - gute Schulabschlüsse, die angeblich Ausdruck davon sind, dass junge Menschen viel für ihre gegenwärtigen und zukünftigen Kontexte Sinnvolles gelernt haben – lässt sich aus Lehrersicht nur beeinflussen, aber nicht gezielt herstellen. Systeme

²³² auch: Verantwortungsverweigerung, -ablehnung, -nichtbeachtung.

²³³ Möglich und berechtigt sind auch die Fragen, wofür man als schulischer Pädagoge Verantwortung übernehmen *will, darf, muss* (vgl. Abb. 9-13 in Kap.9.11). Hier lege ich den Akzent auf das *Können*, da viele Pädagogen eher dazu neigen, zu viel als zu wenig Verantwortung zu übernehmen. Je nach Sichtweise kann dieses Kapitel aber durchaus auch als eine Beschreibung von *Müssen* gelesen werden, da die genannten Verantwortlichkeiten aus den Prämissen des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes und seinen ethischen Prinzipien ableitbar sind. Fragen des *Wollens* sind individuell zu beantworten.

misch-konstruktivistisch betrachtet, bleiben die Lernenden letztlich selbst für ihr Denken, Handeln, für ihr Lernen und Nicht-Lernen verantwortlich. Für Erziehungsergebnisse (Nicht/Lernen und Sozialverhalten) sind Erziehende immer nur teilverantwortlich. Professionelles Handeln in pädagogischen Situationen ist sich bewusst, dass es ein Handeln unter dieser Unsicherheit ist. Dies bedeutet „eine Einschränkung des traditionellen (Macht-)Anspruchs der Erziehung“ (Huschke-Rhein 1998,37) – eine Beschränkung, die vor einer seelisch belastenden pädagogischen Überverantwortung schützen kann. Eine solche konstruktivistische Sichtweise kann von Lehrern, die – im Sinne der Krüssel’schen ‚Ethik der Bescheidenheit‘ - die Tendenz haben, zu viel Verantwortung zu übernehmen, als Entlastung erlebt werden. „Ein systemisches Berufsverständnis entspannt den Verantwortungsbegriff“ (ebenda).

Auf der anderen Seite entstehen durch diese Sichtweise auch neue Verantwortlichkeiten. Für den Erziehungsprozess, der stets als ‚Kunst der Balance‘ zwischen Fremd- und Selbststeuerung stattfindet, bedeuten die obigen Ausführungen, dass sich mindestens zwei Menschen (mind. ein Erwachsener und ein Kind) mit je eigenem Verantwortungsbereich gegenüberstehen (Huschke-Rhein 1998b, 15,32ff). Die Einflussmöglichkeiten des Pädagogen sind – psychologisch gesehen - immer von den Schülern verliehene, jederzeit kündbare und insofern verletzbare Positionen (Clement 2004, 142). Obwohl Unterricht innerhalb der Zwangsveranstaltung Schule stattfindet, kann dieser Vorgang aus einer Außenperspektive so beschrieben werden, dass Lehrer und Schüler in einem gewissen Rahmen quasi (Unterrichts-)Angebote und Nachfrage(n) verhandeln müssen, da ohne Schülerbeteiligung kein Unterricht, jedenfalls keine schüleraktiven Unterrichtsmethoden durchführbar sind. Angebote eines Lehrers können also mehr oder weniger passen. Sie müssen dabei aber, was den Lehrer ggf. in eine Double-Bind-Situation bringt, auch die staatlichen Vorgaben beachten.

Auf diesen Hintergründen erklärt sich auch die Vertragsart, der Pädagogen in den westlichen Schulsystemen seit gut 200 Jahren unterliegen: Lehrer besitzen prozessorientierte Dienstverträge und keine ergebnisorientierten Werkverträge. Werkverträge stellen es dem Beauftragten frei, mit welchen Mitteln er zu einem vorher vereinbarten Ergebnis kommt; er muss allerdings die Zielerreichung garantieren.²³⁴ Ein Dienstvertrag ist dahingegen prozess- und vorgehensorientiert. Der Beauftragte (hier also der vom Staat beauftragte Pädagoge) stellt vor allem seine Kompetenz zur Verfügung. „Der Vertrag ist erfüllt, wenn der beauftragte seine Kompetenz regelgerecht geliefert hat, unabhängig vom Ergebnis. Lehrer [...] haben üblicherweise Dienstverträge. Die Bezahlung ihrer Tätigkeit ist nicht ergebnisabhängig“ (Clement 2004, 143f). Günstigerweise bietet also der Lehrer den Schülern einen Dienstvertrag an und stellt damit den Schülern seine Prozesskompetenz zur Verfügung, während er die Schüler als selbstverantwortlich für deren Lernen und

²³⁴ Dies entspricht eher der Logik einer Belohnungskultur (Kap. 8.4.2).

Handlungen oder Unterlassungen sieht – und zwar im Sinne der Verbindlichkeit eines ergebnisorientierten Werkvertrages auf Schülerseite (Clement 2004, 144).

Sich selbst gegenüber besitzen Pädagogen Verantwortung für die eigene Wirklichkeitskonstruktionen und damit für ihre ‚Lehre‘, d.h. für die Gestaltung der Lernsettings, zu denen z.B. der äußere Rahmen, didaktische Reduktion, methodische und thematische Schwerpunktsetzung²³⁵ und vor allem die Beziehungsgestaltung gehören. Insofern sind Lehrer auch ihren Schützlingen gegenüber verantwortlich. Erziehenden kommt Verantwortung zu für die Anerkennung der Selbstorganisation der anderen in der pädagogischen Tätigkeit (Huschke-Rhein 1998b, 32), für die „Erfindung und Herstellung von Wirklichkeiten für andere“ (Watzlawick 1994b, 107) sowie für die Steigerung von *Wahrscheinlichkeit* für befriedigende Lernerfahrungen von anderen (Siebert 2005b, 44).

Dazu ist Anschlussfähigkeit (die Fähigkeit und Verantwortung, sich an die selbstreferenziellen und rekursiven, kognitiven Systeme der Schüler anzukoppeln) eine Voraussetzung. Eine solche „autopoietische Transferleistung“ kann aber nur bedingt und begrenzt organisiert werden, da - konstruktivistisch gesehen - „Anschlusslernen [...] individuell, auch intim, diskret“ erfolgt. Es ist deshalb oft schwierig für Lehrkräfte, den Schülern gemeinsame Verwendungssituationen zu finden (Siebert 2005b, 64f,73). In einer multikulturellen, pluralen Gesellschaft²³⁶ wird es obendrein noch schwieriger als in einer modernen, „didaktische Felder [zu finden], in denen sich [möglichst viele] Lernende kognitiv und emotional wohl fühlen“ (Siebert 2005b, 67).²³⁷ Andererseits bleibt ein Lernen ohne lebensweltliche Situierung unwirksam, ‚träge‘, funktionslos. Konsequenterweise fordert Siebert (2005b, 69) als Ziel von postmoderner Bildungsarbeit die Erweiterung von ‚didaktischen Driftzonen‘ der Beteiligten im Sinne der Erweiterung des Spektrums von Wirklichkeitskonstruktionen. Der Pädagoge besitzt die Verantwortung, Unterrichts-‚Stoff‘ und sich selbst abwägend zu positionieren zwischen den Polen: Ankopplung, Horizonterweiterung und Konfrontation mit unbekannten Gefilden. Hierbei eine angemessene Balance zwischen Konstanz und Anregung sowie zwischen Fremd- und Selbststeuerung aufrecht zu erhalten (zu versuchen), ist Aufgabe des Lehrenden, der hierfür auf explizite Rückmeldungen seiner Schüler im ko-evolutiven Bildungsprozess angewiesen ist. Postmoderne Schüler beim „*Wissen wie*“ in

²³⁵ „Ob Inhalte Bildungsprozesse initiieren, ob sie von Subjekten produktiv nutzbar gemacht werden können, kann nicht zureichend aus der Logik dieser Inhalte geschlossen werden“, so schon 1982 Ziehe/Stubenrauch (S.152).

²³⁶ Der Begriff der ‚multikulturellen Gesellschaft‘ bezieht sich hier darauf, dass auch innerhalb der Gesellschaftsbereiche, die keinen Migrationshintergrund haben, sich eine Vielzahl von „Milieus“ und Lebenswelten in posttraditionalen, pluralen Gesellschaften etablieren.

²³⁷ Kösel (1993) spricht in diesem Zusammenhang im Rahmen seiner systemisch-konstruktivistisch definierten ‚subjektiven Didaktik‘ von ‚didaktischen Driftzonen‘. Diese lassen sich anhand mehrerer Kriterien bestimmen: ähnliche kulturelle Deutungsmuster; gemeinsames thematisches Interesse; ähnliche kognitive Strukturen und Vorkenntnisse; ähnliche Affektlogiken, ähnliche Lerngewohnheiten und Lernstile; Vorhandensein von Neugier aller Beteiligten bei Toleranz gegenüber ungewohnten Sichtweisen (Siebert 2005b, 67f). Nimmt man diese definitorischen Forderungen ernst, wird deutlich, wie gering die Wahrscheinlichkeit für das Eintreten von soliden „didaktischen Driftzonen“ (und das auch noch im Rahmen einer Zwangsveranstaltung wie Schule) ist.

gemeinschaftlichen Sozialformen zu begleiten, ist wichtiger, als sie zu einem „Wissen dass“ anzuleiten (Gergen 2006, 37).

Hierfür muss die Bereitstellung von Lernkontexten durch den Lehrer den Schülern eigenständig erprobendes Handeln ermöglichen, da Erkennen, konstruktivistisch gesehen, im Handeln erfolgt. Von Foerster stellt in diesem Zusammenhang eine zweite Forderung auf, die für schulische Kontexte bedeutsam ist, den „ästhetischen Imperativ: Willst du erkennen, lerne zu handeln“ (v.Foerster 1994, 60). D.h., dass im Prozess zunehmender Autonomie Kinder und Jugendliche die Möglichkeit bekommen müssen, sich so auszuprobieren, dass ihr Erfahrungsschatz und Optionsreichtum wachsen *können*. Diese Verantwortung obliegt den begleitenden Erwachsenen.

Das gilt auch für die Bereitstellung (durch Erwachsene) von Möglichkeiten begleitender Reflexion für die Aneignung von Wissens und Werten durch die Kinder und Jugendlichen. Diese müssen die Möglichkeit haben, über eigene Prämissen und Konsequenzen im Wissens- und Wertewerbsprozess gemeinschaftlich nachdenken zu können. Dazu gehören auch Fragen, welches Wissen (bzw. welcher Wert) woher kommt, wozu dient, für wen nützlich ist, welche versteckten Vorteile es (bzw. er) enthalten kann (Gergen 2006, 35). Deutlich sollte hier werden, „dass verschiedene Werte auf dem Spiel stehen und alle Entscheidungen vor dem Hintergrund von Mehrdeutigkeit getroffen werden“ (Gergen 2006, 37).

Sensibilität in Kombination mit Selbstvalidierung (Kap.9.5.4) bieten dem schulischen Pädagogen im Zusammenhang mit dieser Verantwortung der Lernkontextformung Möglichkeiten angemessener Beziehungs- und Kommunikationsgestaltung. Siebert (2005, 104) stellt die Modelle von Wissenstransfer (technokratisches Modell) und Erkenntnisanregung (konstruktivistisches Modell) und ihre unterschiedlichen Verantwortlichkeiten aus Lehrersicht idealtypisch einander gegenüber:

<u>Wissenstransfer</u>	versus	<u>Erkenntnisanregung</u>
»Meine Teilnehmer und Teilnehmerinnen sind mir anvertraut. Ich habe die Verantwortung dafür, dass sie das Lernziel erreichen und will mein Bestes dafür tun. Deswegen habe ich mich sorgfältig vorbereitet und mich für den optimalen Lernweg entschieden. Allerdings erwarte ich, dass die Teilnehmer meinen Anweisungen folgen. Wenn es nötig wird, fordere ich dies auch ein. Denn ich bin überzeugt: Es wird zum Besten der Teilnehmer sein.«		»Lernen können nur die Teilnehmer und Teilnehmerinnen selbst. Die Verantwortung liegt bei ihnen. Allerdings kann ich günstige Voraussetzungen dafür schaffen und dies fortlaufend überprüfen. Dafür sehe ich mich professionell verantwortlich. Ich erwarte von den Teilnehmern, dass sie selbst ein Interesse an der Optimierung der Arbeitsbedingungen haben und mir signalisieren, wenn sie meinen, anders besser lernen zu können oder etwas anderes lernen zu wollen.«

Abb. 7-12: Verantwortung im Wissenstransfer-Modell und im konstruktivistischen Erkenntnisanregungs-Modell (Siebert 2005b, 104, in Anlehnung an Weidenmann 1995, 18)

In einem gelingenden oder scheiternden Erziehungsprozess haben nie die Eltern oder Pädagogen allein die Verantwortung, sondern auch die Kinder und Jugendlichen selbst. Hierzu ge-

hört, Schülern Verantwortung zu ‚übertragen‘, insb. auch für ihr schulisches Weiterkommen (Scala 1998, 234) und für die Mit- Gestaltung von Unterricht. Die hier für Lernprozesse notwendigen strukturellen Kopplungen „verweisen auf die Interdependenzen, Zirkularitäten, Inszenierungen in sozialen Systemen“ (Siebert 2005b, 79). Erziehung und Bildung sind Prozesse der Ko-Konstruktion und Ko-Evolution (Huschke-Rhein 1998b, 34,13) von Lehrern, die Experten für pädagogische Begleitung per nicht-trivialer Fragen sind, und Schülern, die kundige Experten für ihr Leben sind (G.Schmidt 2004a,b; Hargens 2004b). Verantwortlichkeiten und Interpretationshoheit für das eigene Leben verbleiben– soweit möglich²³⁸ - bei den Schülern als selbstreferenziellen autonomen Lebewesen (Balgo 2006, 115).

Verantwortlich- und Zuständigkeiten zwischen Erwachsenen- und Kindes-Ebene müssen dementsprechend im gemeinsamen Dialog bzw. ‚Metalog‘ (Bateson) immer wieder geklärt werden, während das Ausmaß an Verantwortungsübernahme durch das Kind über die Monate und Jahre weiter wächst. Pädagogen und Eltern müssen als Person für den von ihnen verantwortlich gestalteten (und verhandelten) Rahmen eintreten und sollten zugleich nachdrücklich vom Kind erwarten und einfordern, „dass es dazu beiträgt, diesen Rahmen mit-verantwortlich zu gestalten“ (Hargens 2006, 73). Über den ‚Job‘ von Eltern und/oder Pädagogen wird im kommenden Kapitel noch Einiges ausgesagt. Verantwortungsübernahme der Eltern und Pädagogen bezieht sich im zirkulären Erziehungsprozess insb. auf Bewusstheit für das *eigene* Denken, Fühlen, Handeln und Kommunizieren. Zentrales Ziel ist es dabei, die Selbstverantwortung des Kindes (in der Postmoderne möglichst schnell) zu stärken und ihm zu helfen, angemessene Verantwortung zu übernehmen (Rotthaus 1999a. S.115).

Hierfür benötigt der Pädagoge auch Möglichkeiten begleitender Reflexion für sich selber, da seine Konstrukte und Beobachtungen in ihren Voraussetzungen, in ihrer Sinnhaftigkeit und Nützlichkeit und in ihren Folgen immer wieder in Frage zu stellen, zu überprüfen und ggf. zu verändern sind (Siebert 2006, 175). Viele der hier beschriebenen Implikationen systemisch-konstruktivistischer Pädagogik können zwar Orientierungs- und Verständigungshilfe sein, sie sind aber für Pädagogen, die letztlich kaum bekannte 30 Kinder gleichzeitig im 45-Minuten-Takt bei wechselnden Gruppen begleiten sollen, nicht immer auf Verhaltensebene voll abrufbar und einfach umsetzbar. Deshalb ist es Teil der pädagogischen Professionalität und zugleich Burn-Out-Prophylaxe, auf Bewusstseins-ebene die realen Kontextbedingungen und Arbeitssituationen - z.B. unter systemisch-konstruktivistischen Prämissen - immer wieder zu reflektieren. Die Chan-

²³⁸ Diese Einschränkung bezieht sich auf zwei Aspekte. Erstens besteht die Aufgabe der Pädagogik ja gerade darin, junge Menschen in höhere und ausdifferenziertere Formen von Selbstorganisation zu begleiten, was aber impliziert, dass in der Pädagogik permanent Fremd- und Selbststeuerungsprozesse ausgewogen werden müssen. Zweitens kann es schulische Situationen geben, in denen die Kontrollfunktion, der Schule unterliegt, zu einer (günstigenfalls) expliziten (Teil-)Entmündigung des Schülers führt und zur ebenso expliziten, kompensierenden Verantwortungsübernahme durch Vertreter des Staates (zu denen Schule auch gehört, vgl. Kap.9.13).

cen von Super- und Intervisionen für Pädagogen sind vielfältig, Klärungen der eigenen Verantwortung und Suche nach den eigenen Ressourcen und Freuden anzustoßen (Kap.10.9).

Nicht zuletzt bleibt der Pädagoge für seine eigene Gesundheit „selbst an erster Stelle verantwortlich. Diesen Satz formuliert das Autopiesiskonzept“ (Huschke-Rhein 1998b, 74). D.h. der Pädagoge – bei aller Fürsorgepflicht von Vorgesetzten - entscheidet selber darüber, welche professionellen Maßnahmen beruflicher Unterstützung er heranzieht. Er bestimmt für sich selbst, was er als eher gesund oder eher als ungesund erlebt und wie er damit im gegebenen oder teilweise veränderbaren Rahmen umgeht. Ein besonderer Aspekt liegt dabei im Energiehaushalt, für den die Nähe-Distanzregulierung der Beziehungsgestaltung im Job zentral ist (Huschke-Rhein 1998b, 75,144). Dabei kann der eigene Körper kooperativer „Vertrags- bzw. Rückmelde-Partner“ (Reinhard 2003, 303) sein. Die meisten Menschen in sozialen Berufen übersehen, dass es, statt ständig zu motivieren, vielleicht auch reicht, auf dem in einer Gruppe vorhandenen Energieniveau mitzuschwimmen (Schumacher 2002). Daher der provokante Satz an Lehrer: „Wenn es jemand im Raum gibt, dem es besser geht als mir, dann habe ich etwas falsch gemacht“ (Mücke 2002, 75). Im Anschluss an Hubrig/ Herrmann (2000, 156f) kann als das oberste Ziel für Pädagogen, Berater und Eltern gelten, immer wieder selber in einen ressourcenvollen Zustand zu kommen (Kap.9.6.2), aus dem heraus Metapositionen und Außenperspektiven eingenommen werden können. Die Reflexion über die Bedingungen des eigenen Handelns und die eigene ‚Umwelt‘ als Lehrer, über „die Qual der Wahl zwischen verschiedenen Sichtweisen und Handlungsoptionen sowie über die persönliche Verantwortung für das eigene Tun und seine Ergebnisse“ bleibt systemisch-konstruktivistisch sowohl ein Muss als auch unbequem (Balgo 2005, 76).

Es lassen sich allerdings aus systemisch-konstruktivistischer Sicht einige wichtige konkrete Hinweise zu den Jobs der Erziehenden im Zusammenhang mit der Begleitung und Beziehungsgestaltung mit jungen Menschen geben.

7.13 Implikationen für Aufgaben pädagogischer Beziehungsgestaltung

Pädagogik als Handlungswissenschaft ist aus systemisch-konstruktivistischer Sicht zualtererst Beziehung bzw. bewusste, reflektierte Beziehungsgestaltung. Diese Sicht soll im Folgenden (Kap.7.13.1) erläuternd vertieft werden. Eine erste, grundlegende Differenzierung von Funktionen von Eltern einerseits und Pädagogen andererseits (Kap.7.13.2) ermöglicht es – auf dem Hintergrund der Aufgabenverteilung konkreter Beziehungsgestaltung – ‚Jobs‘, die eher allgemeiner, erzieherischer Art sind und zu den Eltern bzw. zu Eltern und Pädagogen gehören (Kap.7.13.3), abzugrenzen von konkreten Aufgaben, die v.a. der Profession schulischer Pädagogen zufallen (Kap.7.13.4).

7.13.1 Lehr-Lern-Konstellationen als dialogische Beziehungsgestaltung

Beziehung als Gestaltung des interaktionellen Raumes zwischen Lehrern und Schülern stellt für systemisch-konstruktivistische, pädagogische Denk- und Handlungskonzepte einen wesentlichen Focus und Schwerpunkt dar (Reinhard 2003, 303). Wichtige bisherige Ausführungen finden hier ihren Widerhall. Gergen weist darauf hin, dass das Potenzial einer auf Beziehung gegründeten Pädagogik generell sehr hoch ist, wenngleich die Forschung hier erst am Anfang stünde (Gergen 2003, 85). Besonders ausdrücklich beschreibt und betont das Bauer: „Der Dreh- und Angelpunkt für Erziehung und Bildung sind die handfesten, realen Erfahrungen, die junge Leute mit handfesten, realen Personen machen. Ein lebendiges, fest gefügtes Miteinander und persönlich erlebte gute Vorbilder sind die Voraussetzung für Motivation und für die Fähigkeit, beziehungs- und gemeinschaftsfähig zu werden“ (Bauer 2007c, 140). „Alles schulische Lehren und Lernen ist eingebettet in ein interaktives und dialogisches Beziehungsgeschehen. [...] Lehrkräfte wenden den größten Teil ihrer Energie dafür auf, erst mal eine Situation herzustellen, in der Unterricht überhaupt möglich ist. Gelingende Beziehungsgestaltung ist die zwingende Voraussetzung für den schulischen Bildungsprozess“ (Bauer 2007c, 14f). Beziehungen sind dabei nach Bauer (2006, 23) gekennzeichnet durch: „1. Sehen und Gesehenwerden, 2. gemeinsame Aufmerksamkeit gegenüber etwas Drittem, 3. emotionale Resonanz, 4. gemeinsames Handeln und 5. das wechselseitige Verstehen von Motiven und Absichten.“ Soziale Kompetenz kann dann definiert werden als „die Fähigkeit, sich in andere Menschen einzufühlen, qualitätsvolle Beziehungen einzugehen und dauerhaft zu halten, in Konflikten gemeinsam nach Lösungen zu suchen und gut für sich selbst zu sorgen“ (Renoldner et al 2007, 64).

Dies kann auch für pädagogische Beziehungen gelten, die allerdings sich durch weitere Spezifika auszeichnen. Pädagogische Kompetenz beruht gemäß postmodernen systemisch-konstruktivistischen Ansätzen²³⁹ auf den besonderen Fähigkeiten einer *entwicklungsfördernden Beziehungsgestaltung und Kommunikation* (Bünder 2006, 213). Lehr-Lern-Konstellationen sind reflexive Prozesse, die ihre Prozesswirklichkeiten erst in ihren interaktiven Bezugsrahmen erzeugen (S.J.Schmidt 2005b, 82). Auch Lernen ist ein Beziehungsgeschehen, das umso erfolgreicher sich ereignet, desto anregender und entspannter der gemeinsame Bedeutungsraum sich entwickelt (Renoldner et al 2007, 59). Die Konzeption von Schule als Zwangsveranstaltung erschwert eine solche Beziehungsgestaltung, da nicht der Schüler selber ‚Auftraggeber‘ für (sondern nur Objekt von) Unterricht ist (Palmowski 2004a, 51f). Eine Nichtbeachtung des anderen Menschen tötet allerdings Beziehungen und Motivation ab (Bauer 2006, 23).

Neben dem – auch für die systemische Pädagogik gültigen (Palmowski 2002c) - Primat der Beziehungs- gegenüber der Inhaltsebene spielt eine weitere Prämisse eine wichtige Rolle für die Beziehungsgestaltung zwischen Erziehenden und Kindern bzw. Jugendlichen. Es ist aufgrund der unterschiedlichen Alterslagen und Funktionen damit zu rechnen, dass es i.d.R. einen Gegen-

²³⁹ zu etwa achtzig Prozent, gemäß Hubrig/ Herrmann (2005, 136).

satz zwischen kindlichen und elterlichen Interessen gibt: „Kinder und Eltern sind [...] nicht gleichberechtigt, sie sind es niemals [...]. Es funktioniert einfach nicht: Ein ganzes Menschenalter liegt zwischen Kind und Eltern“ (Bergmann 2001, 150).²⁴⁰ Gerade weil es zwischen Erwachsenen und Jüngeren nur eine allmählich wachsende Gleichberechtigung geben kann, weil also eine Asymmetrie in der erzieherischen Bezugnahme angelegt ist, beinhaltet Pädagogik ‚Bindung‘ auch in dem Sinne, dass man (auch die Eltern) sich in der Anzahl seiner Möglichkeiten (z.B. im Verhalten anderen gegenüber) beschränkt (Ruf 2005, 24).

Kombiniert man diese beiden Prämissen - Primat der Beziehungsgestaltung und Interessengegensätze - mit dem Autopoiesegedanken, dann ergibt sich eine Betonung des Dialogischen: Dann geht es um „offene, enthierarchisierte und dialogische Beziehungen, in denen Selbstwert, Selbstverantwortung, Möglichkeiten der Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit“ (Reich 1998c, 21) von zentraler Bedeutung sind. „Der Interessengegensatz zwischen Eltern und Kindern steht einer liebevollen und fairen Beziehung zueinander nicht im Wege - wenn er anerkannt wird, wenn die verschiedenen Positionen *in ihrer Verschiedenartigkeit* akzeptiert werden und wenn beide Seiten miteinander an geeigneten Verfahren arbeiten, für unumgängliche Konflikte nach Lösungen zu suchen. Das bedeutet auch, Grenzen zu setzen und auf der Einhaltung dieser Grenzen zu bestehen“ (Bastian 2001, 21f). Erziehende sind nicht (per se) Besserwisser sondern „Anders-Wissende“ (Wyrwa 1997, 22) oder ‚Mehrwisser‘ (Jäpelt 2004a, 191). Erziehung wird als ko-evolutiver Prozess verstanden (G.Schmidt 2004a, 142). „Erst wenn ich [als Pädagoge, R.M.] vertrauensvoll danach suche, was auch ich zu lernen bzw. zu verlernen habe, erst wenn ich mich als lebendiges, situationsabhängiges, nicht-triviales Wesen zeige und das im offenen Dialog formuliere, gewinne ich [das...] Vertrauen [der Schüler]. Erst wenn ich transparent, gleich[wertig..., R.M.], vertrauensvoll, lebendig, tolerant, neugierig, selbstreflexiv-selbstverantwortlich mit ihnen in einen gemeinsamen Forschungsprozess eintrete, reagieren sie auf meine manchmal kunstvollen Angebote“ (Reinhard 2003, 304).

Dieser gemeinsame Forschungsprozess muss selber wieder erforscht werden, um bewusst gestaltet werden zu können. Reich (2002, IX f) sieht in der „Notwendigkeit, pädagogische Arbeit immer auch auf der Beziehungsebene zu reflektieren und sich damit dem Thema der menschlichen Kommunikation umfassend zu stellen“, das „Kernstück einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik“. Systemisch-konstruktivistische, pädagogische Beobachtung fokussiert auf Interaktionen und beziehungskommunikative Prozesse (Reich 2002, 24).

Beziehung ist auch deshalb wichtig, weil sie einen notwendigen emotionalen Rahmen für Lernprozesse darstellt. Das liegt nicht nur in der Unmöglichkeit instruktiver Interaktion sondern auch darin begründet, dass auch rationale Einsicht allein häufig noch nichts verändert - sondern nur „positive emotionale Erlebnisse“ – mithin vorwiegend Beziehungserfahrungen – zu dauer-

²⁴⁰ Das verhindert nicht ihre Gleichwertigkeit oder Gleichwürdigkeit.

haften Veränderungen führen (Hubrig/ Herrmann 2005, 83; vgl.a. Ciompi 1997, Damasio 1997,2002). Wenn z.B. v.Glasersfeld „die Hauptaufgabe des Lehrenden darin [sieht], dem Lernenden in annehmbarer Form zu zeigen, dass es Denkweisen gibt, die auch in weiteren Bereichen brauchbar sind“ (v.Glasersfeld 2003, 34), so bezieht sich dies in der Postmoderne nicht nur auf Fragen der Wissensentstehung und ‚Wissensvermittlung‘ im fachlichen und epistemologischen Bereich, sondern insbesondere auf Fragen der Beziehungs- und Kommunikationsgestaltung zwischen Pädagogen und Schüler: „Von Bildung zeugende [...] Aussagen sind [...] Beziehungserfolge. Was als Vernunft, Gedächtnis, Motivation, Absicht und ähnliches bezeichnet wird, ist das Ergebnis koordinierter Handlung und Verhandlung innerhalb einer Gemeinschaft“ (Gergen 2003, 82). Im Zentrum systemisch-konstruktivistischer Pädagogik steht ihre Annahme, wie oben bereits geschildert, dass der Beziehungsaspekt als Kontextbedingung kommunikativ wichtiger ist als der Inhaltsaspekt. Daraus ergibt sich, dass „die Form der Lehre“ – das alltägliche Miteinander, die sozialen Spielregeln, Menschenbilder, ethische Werte – wichtiger ist als „der zu lernende Inhalt. [...] Die Form der Lehre ist stets der eigentliche Lehrstoff. [...] Genauso ist die Form der Interaktion und Kommunikation wichtiger als ihr Inhalt“ (Simon 2002, 153f).

Angeichts der Unmöglichkeit instruktiver Interaktion ist gelingende Erziehung immer auch gelingende Kooperation zwischen dem Pädagogen und dem Kind²⁴¹, bzw. zwischen Pädagogen, Eltern und Kind. Hierfür ist die pädagogische Bereitschaft wichtig, den Blick auf vorhandene Ressourcen zu lenken und Schüler und Eltern in einem kooperativen Sinne gut aussehen zu lassen (Palmowski). Dies beinhaltet für Schüler eine frühzeitige aber *altersangemessene* Teilhabe an Mit- und Selbstbestimmung und zugestandene Freiräumen (Schlippe 2006, 42). Außerdem kann – auch störendes - Schülerverhalten als Kooperation, nämlich als „permanente indirekte Supervision“ angesehen werden (Schumacher 2002): „Sie wollen mich [als Pädagoge, R.M.] dazu verführen, dass ich es mich traue, mir selbst und den anderen zu begegnen, indem ich nicht-triviale Fragen zu stellen beginne. Dann sind sie bei der Sache. Sie locken meine äußere Dialogfähigkeit heraus, die sich nur als echt erweist, wenn ich meine innere Dialogbereitschaft kultiviere“ (Reinhard 2003, 305).

Solche eher kooperativen Sichtweisen stehen derzeit noch einigen in Schule zu beobachtenden, faktischen, eher unkooperativen ‚Beziehungsregeln‘ gegenüber, die Ebbecke-Nohlen etwas pointiert und damit deutlich beschreibt. Für Lehrer liege es nahe, Situationen in Kategorien von „entweder richtig – oder falsch“ (ohne Zwischentöne) und damit als – wie es ihrer fachlichen Funktion am ehesten noch entspricht – Wissende zu betrachten (Ebbecke-Nohlen 2006, 274). Unter solchen Voraussetzungen seien Pädagogen durchaus (hilfs)bereit, andere mit ihren

²⁴¹ Kritisch bzw. weiter differenzierend zu diesem Kooperationsbegriff äußert sich Hargens.(2006, 70). Er weist darauf hin, dass Kinder gegenüber Eltern – und für Pädagogen in der Zwangsveranstaltung Schule gilt das vielleicht abgeschwächt aber immer noch ähnlich – nicht nicht kooperieren können. Der Begriff der Kooperation sage daher noch nichts über die Qualität der Kooperation aus.

Ratschlägen zu belehren, aber neugierig erkundende, weiterführende Fragen (v.a. von Schülerseite aus) wirkten für sie überflüssig. Fehler begingen nämlich – in dieser Logik aus Lehrersicht – immer die anderen. Eine weitere Beziehungsregel benennt Ebbecke-Nohlen als: „Wenn ein Pädagoge keine Lösung kennt oder sieht, ist es besser, erst gar nicht hinzuschauen.“ Entweder wird in Schule aufgrund einer solchen, übertriebenen Komplexitätsreduktion also über die Köpfe der Betroffenen hinweg entschieden oder verdrängt (Ebbecke-Nohlen 2006, 275).²⁴²

Damit steht die Person²⁴³ des Lehrenden (welcher ja Beziehungen mit den Schülern und teilweise auch zwischen ihnen als Basis für Lernprozesse gestaltet) im Mittelpunkt pädagogischen Wirkens und pädagogischer Weiterbildung. Die sozialen, personalen und kommunikativen Kompetenzen des Lehrers werden im systemisch-konstruktivistischen Modell (im Vergleich zu anderen Ansätzen) weiter aufgewertet: „Für den konstruktivistischen Pädagogen liegt die Hauptherausforderung darin, zu generativen Beziehungen beizutragen – Beziehungen, aus denen der Lernende mit gesteigerten Fähigkeiten hervorgeht, mit anderen Menschen Beziehungen eingehen zu können. Die Rolle des Lernenden ist [...] die eines Subjektes innerhalb von Beziehungen. [...] Am wichtigsten ist die Frage, wie die Konzentration auf die Beziehungsebene den pädagogischen Prozess bereichern kann“ (Gergen 2003, 82f). Die gestiegene Bedeutsamkeit von Beziehung im Pädagogischen liegt darüber hinaus auch daran, dass Lernbereitschaft gerade in einer postmodernen, unsicheren Welt auf Schülerseite Vertrauen gegenüber dem Lehrenden voraussetzt (Huschke-Rhein 1998a, 63).²⁴⁴ Siebert geht dementsprechend davon aus, dass Interesse an Themen häufig durch ‚vertrauenswürdige‘ Lehrpersonen geweckt werden (Siebert 2006, 161). Als Teil des Unterrichtssystems kann der Lehrer seine ganze Person als ‚Interventionsinstrument‘ nutzen (Hubrig/ Herrmann 2000, 156), um über die Gestaltung einer emotional ‚einbettenden Kultur‘ (Kegan) Lernprozesse zu ermöglichen.

Mit dem Autopoiese-Gedanken sind die psychischen Prozesse der Lernenden Grundlage allen Lernens. Erwartungserwartungen, selektive Wahrnehmungsprozesse, Erinnerungen, Projektionen auf beiden Seiten lassen das Verhältnis zwischen Lehrendem und Schüler kontingent und ambivalent werden (Siebert 2006, 161). Ein Lernsystem wie Schule darf dann die psychischen Prozesse nicht außer acht lassen, will es Lernleistungen als ‚System-Output‘ erreichen (Huschke-Rhein 1998a, 61). Fraglich bleibt, ob bzw. inwieweit das unter den heute gegebenen Bedingungen von Schule möglich ist (mehr dazu in Kap. 8.3). Jedenfalls sind aus konstruktivistischer bzw.

²⁴² Noch einmal: das bedeutet nicht, dass alle Lehrer so sind, sondern, dass es Wirkmechanismen im Kontext von Schule gibt (Kap.6.2), die ein solches Denken fördern oder manchmal sogar fordern.

²⁴³ Seine ‚Person‘ bedeutet nicht notwendig seine ‚Persönlichkeit‘. Diese Differenzierung tritt der verbreiteten These entgegen, dass Autorität ganz überwiegend in der (unveränderbaren) Persönlichkeit des Lehrers begründet liegt, so dass eben einige Lehrer darüber verfügen könnten und andere nicht. Eine solche These übersieht, dass pädagogische Kommunikation und Beziehungsgestaltung in wesentlichen Zügen veränderbar und erlernbar sind

²⁴⁴ „Von der didaktischen Ausbildung her wird vielen Lehrern die Meinung nahegelegt, der Stoff existiere eigentlich an sich, und man müsste ihn nur didaktisch gut aufbereiten. Die Schüler beobachten das anders: Da steht ein

autopoietischer Sicht Lehrer und Schüler in ihrer operationellen Geschlossenheit gleichwertig und müssen, so die bereits angesprochene Forderung Reichs, pädagogische Mittel (und ggf. Ziele) aushandeln und ausprobieren (Reich 2005, 188).

Solche Verhandlungen sind in den letzten Jahren nötiger und schwieriger geworden. Insb. mit Kindern und Jugendlichen aus Familien in prekärer Situation entsteht eine kooperative Beziehungsgestaltung in Schule sehr häufig nicht mehr (allein) über eine humanistisch-akzeptierende Herangehensweise (Hubrig/ Herrmann 2005, 56). Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass die Kinder diese Form der Kommunikation von zuhause in dem Sinn kennen, dass dort ihnen keine Grenzen gesetzt werden (Hubrig/ Herrmann 2005, 49) und freundlich-unverbindliche Unterstützungs- bzw. Beratungsangebote des Lehrers damit lediglich ein ‚Mehr-Desselben‘ einer nicht-funktionierenden Lösung repräsentiert, die selber längst zum Erhalt des Problemmusters beiträgt. Hubrig/ Herrmann (2005, 56) schlagen in solchen Fällen vor, eher ein Pokerface aufzusetzen und weder zu belehren noch überhaupt viel auf den Schüler einzureden.²⁴⁵ Auf dem Hintergrund der von mir angedachten, erklärenden Vermutung wäre dies ein entscheidender angemessen ungewöhnlicher Unterschied im Verhalten des begleitenden schulischen Erziehers gegenüber den gewohnten Umfeldern der Schüler.

Den Rahmen systemisch-konstruktivistischer Pädagogik²⁴⁶ und Erziehung bilden, so kann zusammengefasst werden, Beziehung und Interaktion zwischen Pädagogen und Schülern bzw. zwischen Eltern und ihren Kindern. Eine positive Interaktionsbeziehung stellt dabei lediglich eine notwendige *Voraussetzung* für das Ziel der Anregung und Förderung der Selbstorganisation der jungen Menschen dar, „aber der Erfolg ist nicht einfach das direkte Resultat der Beziehung“ (Huschke-Rhein 1998b, 54, vgl..a.S.51). Das gilt sowohl für Eltern als auch für Lehrer, wenngleich ihnen in Teilen ganz unterschiedliche Funktionen und Aufgaben zukommen.

7.13.2 Ähnlichkeiten und Unterschiede bei Eltern- und Lehrerfunktion

Elternhaus und Schule haben wichtige ähnliche Erziehungsfunktionen, es gibt aber auch erhebliche Unterschiede in den Anforderungen, denen sie sich gegenüber sehen. Während in späteren Kapiteln differenziertere Ausführungen über genauere erzieherische Aufgaben der beiden Gruppen (Kap.7.13.3 und 7.13.4) und über ihre mögliche Zusammenarbeit (Kap.9.3) folgen, soll an dieser Stelle zunächst nach grundlegenden Funktionsunterschieden geschaut werden.

Bastian (2001, 58,62) sieht für Eltern zwei wesentliche, letztlich zeitlich begrenzte Aufgabenbereiche: erstens, ‚Nährstoffbasis‘ bzw. ‚Futterkrippe‘ und, zweitens, ‚Trainingspartner‘

Mensch. [...] Die Lernatmosphäre ist die Hintergrundmusik [...] Und die Lehrer wollen] spüren, dass das, was sie geben, auch genommen wird“ (Huschke-Rhein 1998a, 63).

²⁴⁵ Vgl. Kap.10 zu Veränderungen und Arbeitsmöglichkeiten im schulischen Beratungskontext.

²⁴⁶ noch verstärkt gilt das für den Rahmen von Beratung im engeren Sinne.

und ‚Punchingball‘ zu sein. Schule ist (fast) nur im zweiten Bereich unterwegs, der allerdings stärker als der erste mit Identitätsbildung zu tun hat. Der Trainingspartner besitzt die „Funktion eines Sparingspartners, [...] gegen den man im spielerischen Sinne kämpft – also zum Trainingszweck, nicht als Ernstfall“. Im Training sind Fehler erlaubt, die „man ‚draußen‘, in der ‚freien Wildbahn‘, besser vermeidet, weil sie schwerwiegende Folgen haben“ (Bastian 2001, 170). Schule kann aufgrund ihres Settings und mit wachsendem Alter der Schüler auch als ein langsam zunehmendes Bewährungsfeld in quasi ‚halbfreier Wildbahn‘ gesehen werden. Umgekehrt sind Eltern auch Lehrer ihrer Kinder; in dieser Funktion allerdings stärker noch als Lehrer „Versuchsobjekte“ für ihre Kinder (Bastian 2001, 60).

Wie die Bezeichnung „Erziehungsberechtigter“ schon zeigt, können Unterschiede zwischen Eltern und Lehrern des Weiteren darin gesehen werden, dass Eltern eher für den Aspekt der Erziehung im engeren Sinn und Lehrer eher für den Bereich Unterricht zuständig sind (Rotthaus 1999a, 122). Die Grenzen sind aber letztlich tendenziell fließend, da Lernen umfassend geschieht: Konstrukte wirken sich in allen Lebensfeldern auf Handlungen aus (und umgekehrt). Das bedeutet auch, dass Eltern und Pädagogen letztlich an einer zumindest ähnlichen Aufgabe arbeiten (wenngleich mitunter mit teildifferierenden Zielen und Absichten): Kinder auf dem Weg in ihre wachsende Selbstständigkeit angemessen zu begleiten. Beide Seiten (Schule wie Elternhaus) haben großen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern, später dann auch die Peergroup. Die Auswirkungen von Schule wie Elternhaus sind im jeweils anderen System – häufig als ungewollte Nebenwirkung - zu spüren, bis dahin, dass „unerwünschte Nebenwirkungen von Erziehung [...] zu den wesentlichen Wirkungen erzieherischer Handlungen überhaupt werden“ können (Rotthaus 1999a, 125).²⁴⁷

Wenn man den Blick auf Schule (statt auf Eltern) in den Mittelpunkt stellt, lassen sich die wesentlichen Funktionsunterschiede zwischen Lehrern und Eltern so beschreiben, dass Lehrer - anders als Eltern - unterrichten, zukunftsrelevante Auswahlprozeduren vornehmen und ‚Klassenmanagement‘ betreiben müssen. Einige der hier relevanten Fragen kennen auch Eltern gut, insb. jene, die letztlich den Erziehungsstil betreffen: das Verhältnis Fördern und Fordern, Momente von Er- und Entmutigung, Aspekte von Beziehungsgestaltung, Kommunikation, Haltungen. Es gibt aber auch Aspekte, die ausschließlich die Arbeit der Lehrenden betreffen: z.B. eigener Unterrichtsstil, Benotungskriterien, die Identifikation von Lernschwierigkeiten und von stützenden Maßnahmen, das Erstellen von Klassenregeln und Klassenführung (vgl. Kap.9.9), der Abgleich unter den Kollegen²⁴⁸ (Wellenreuther 2004)²⁴⁹. Außerdem sollte Pädagogik gerade bei

²⁴⁷ Mehr dazu in Kap.9.3.

²⁴⁸ Es spielen auch Faktoren für schulische Erziehungsprozesse eine Rolle, die nichts mit der Person des Lehrenden zu tun haben, z.B. finanzielle und räumliche Ausstattung der Schule und die Größe des Schulsystems (größere Systeme tendieren zu Anonymisierung und führen zu einem geringeren Gefühl von Eigenwirksamkeit bei Lehrern und Schülern).

²⁴⁹ dort noch weitere Aspekte.

auffälligen Schülern versuchen, beziehungsgestalterische Unterschiede im Vergleich zu deren Heimatsystem einzubringen (Hubrig/ Herrmann 2005, 80).

Umgekehrt bleiben die Eltern für ihr Kind in einer höheren (Erziehungs-)Verantwortung als schulische Pädagogen sie je für dieses Kind übernehmen können.

Im Folgenden soll untersucht werden, welche detaillierten erzieherischen Aufgaben schulische Pädagogen übernehmen können. Hierbei wird eine erzieherische Funktion, die für Eltern und Pädagogen gilt (Kap.7.13.3), unterschieden von rein pädagogischen Aufgaben (Kap.7.13.4). Eine solche Klarheit ist für Pädagogen angesichts ihrer Funktionsvielfalt wichtig. Die Bestimmung konkreter Aufgaben auf systemisch-konstruktivistischem Hintergrund erleichtert es aber auch einer Fortbildung für Lehrer, deren Beziehungsgestaltungskompetenzen gezielt weiter zu fördern.

7.13.3 Aufgaben der Beziehungsgestaltung für Erziehende

In pluralen Gesellschaften, in denen Werte kaum noch verlässlich oder aber so abstrakt auf Prinzipienebene (z.B. Verfassung, GG) formuliert sind, dass sie auf konkrete moralische Regeln erst heruntergebrochen werden müssen, kommt Eltern und Pädagogen eine besondere Rolle und Verantwortlichkeit im Umgang mit jungen Menschen zu. In einer konkreten Beziehung mit den jungen Menschen stehend, haben älteren Bezugspersonen zentrale Verantwortung für ihre *eigenen* Haltungen und Werte und für das, was sie Kindern und Jugendlichen zurückspiegeln (Bergmann 2001, 55): Kinder und Jugendliche suchen in dem Bild, das Erwachsene von sich geben, und v.a. in dem Bild, das sie sich von den Kindern und Jugendlichen machen, „nach einer Auskunft darüber, was sie werden (könnten), was sie sich zutrauen dürfen“ - damit haben Erziehende Mitverantwortung für einen zukunftsweisenden ‚Korridor‘, in dem sich die Kraft einer selbsterfüllenden Prophezeiung entfalten kann (Bauer 2007c, 132). Gerade für schulische Pädagogen ist an dieser Stelle die Aufgabe von zentraler Bedeutung, Wertschätzung für das Kind bzw. den Jugendlichen von den Noten (d.h. der Einschätzung der schulischen, überwiegend kognitiven Leistung) zu entkoppeln.

Für eine angemessene erziehende Begleitung müssen noch eine Vielzahl anderer Aspekte hinzutreten, von denen etliche wichtige hier in Kurzform aufgelistet und ansatzweise erläutert werden. Diese Liste ist weder vollständig noch gänzlich umzusetzen, sie vermag vielmehr Ideen zu liefern und Implikationen des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes zu verdeutlichen. Sie ist zu verstehen als Hinweise gebend, worauf man im Erziehungsprozess als begleitender Elternteil oder Pädagoge ggf. achten kann oder sollte. Insbesondere sind hier die dahinterstehenden Haltungen wichtig. Dabei wird eine – in Teilen tendenziell künstliche Trennung - zwischen erzieherischen Aufgaben gezogen, die eher generell erzieherischer Art sind (und Eltern *und* Pädagogen betreffen) und die eher in den Bereich der pädagogischen Professionalität gehören. Dies

stellt einen vorläufigen Versuch dar, Erziehung als Elternteil und als (schulische) Profession modellhaft zu unterscheiden. Die meisten der genannten „Jobs“ der Eltern (Tsirigotis et al 2006) gelten auch für Pädagogen, allerdings i.d.R. in geringerer Intensität oder etwas andersartiger Qualität. Klar sollte dabei bleiben, dass die Eltern die Erziehungsberechtigten sind und insofern rechtlichen und faktischen Gestaltungsvorrang haben.

Zwischen den Subsystemen (z.B. Eltern, Lehrer, Kinder) sollte Kontakt bzw. strukturelle Kopplung möglich sein, aber andererseits muss die Funktionsverteilung so eindeutig sein, dass es nicht ständiger Auseinandersetzung bedarf (Hennig/ Knödler 2000, 73 in Anlehnung an Minuchin 1977). Das gilt auch für Situationen und Strukturen innerhalb der Familie. Reinhard (2003) zeigt bspw. auf, dass die Unklarheit von Funktionen („Rollen“), von Kommunikation und Beziehungsgestaltung häufig ein Kennzeichen familiärer Kommunikationskontexte bei Indexkindern mit AD(H)S-, Dyskalkulie- oder LRS-Symptomatik ist. Insbesondere für alle *beraterischen* Situationen zwischen Elternhaus und Schule (und schulhausexternen Institutionen) müssen Funktionen und Aufgaben klar verteilt sein und ggf. explizit ausgehandelt, abgesprochen und mitunter schriftlich fixiert werden (Kap.10 und 11.4). Beratung durch Systemexterne kann Aufgaben- und Funktionsklarheit für das beratene System (Familie, Klasse, Schule usw.) wieder herstellen. Bei den von Reinhard genannten Beispielen können gut angekoppelte und vom Heimatsystem legitimierte Interventionen in die Beziehungsgestaltung der Familie die genannten Symptome zum Nachlassen und sogar Verschwinden bringen - und zwar bei einigen Kindern, ohne dass Helfer symptombezogene Übungen²⁵⁰ mit den Kindern durchführen (Reinhard 2006). Voraussetzung ist aber u.a. eine klare Aufgabenverteilung.

Aufgabe der Erwachsenen ist es, so Rotthaus (1999a, 48), einen Ausgleich zwischen den Bedürfnissen der Kinder („Kinder als Seiende“) und den Bedürfnissen der Gesellschaft („Kinder als Werdende“) zu finden. Dafür müssen sowohl Innen- als auch Außenperspektive eingenommen werden können, die Position des Systembeobachters mit der persönlich teilnehmenden Beobachtung gekoppelt werden können. Eltern und Erzieher haben eben nicht die Funktion von Kumpeln (Schneider 2000a, 27). Jesper Juul spricht der Eltern/Pädagogen-Kind-Beziehung ihr demokratisches Element ab, da dem Kind keine Entscheidungen zugemutet werden dürfen, für die es noch nicht reif sei: „Wir können unsere Kinder auf die Demokratie vorbereiten, aber die Eltern-Kind-Beziehung kann nicht demokratisch sein“ (Juul 1998)²⁵¹. Wohl aber kann sie als „einseitig-egalitär“ bezeichnet werden (Juul, zit.n. Zangerle 1998, 46), denn die Eltern wüssten häufig auch nicht mehr als die Kinder, jedenfalls könnten sie nicht definitiv und genau wissen, was sich letztlich als gut für das Kind erweise (Juul 1998, 49). Die Kontinuität emotional fun-

²⁵⁰ also Rechnen bei Dyskalkulie usw.

²⁵¹ Ebenso Bauer (2007c, 96), der betont, „dass die Beziehung zum Kind niemals symmetrisch, also gleichberechtigt sein kann [...] Das Kind kann sich die Welt nicht allein erschließen, es kann vor allem keine Entscheidungen über Dinge treffen, die es noch gar nicht kennt.“

dierter Beziehungen muss allerdings im angemessenen Rahmen gewährleistet werden können (Huschke-Rhein 1998b, 36,40), was heißt, dass der Erwachsene verantwortlich bleibt für die Qualität seiner Beziehung(sangebote) zum Kind (Juul nach Gründler 1998, VI) und für seinen Beitrag zur ‚einbettenden Kultur‘, die die Beziehung zu ihm darstellt.

„Job‘ der Eltern aber auch von Pädagogen ist es, allgemein gesprochen, „Struktur vorzugeben, eine positive Atmosphäre zu schaffen, in diesem Rahmen dann sowohl Raum zu geben für die Initiativen des Kindes, als auch selbst Initiative zu übernehmen und zu leiten“ (v.Schlippe 2006, 10). Hierbei sollten ihnen nicht nur ihre Aufgaben klar sein sondern ebenso ihre Interessenlage, ihre Möglichkeiten und Grenzen, da nur selbstständige Erziehende junge Menschen zur Selbstständigkeit begleiten können (Bastian 2001, 28,30) und ihnen „Vor-Bilder“ (Bauer 2007c, 27)²⁵² sein können.

Diese Ideen können in eine größere Anzahl von Aufgabenbeschreibungen, hilfreichen Einstellungen und Methoden aufgefächert und so weiter konkretisiert werden. Es geht hierbei um orientierende Anhaltspunkte, eine perfekte Umsetzung ist ohnehin im Umgang mit lebenden Systemen als unmöglich anzusehen:²⁵³

Zunächst werden Punkte aufgeführt, die Pädagogen *und* Eltern betreffen:

- eine *Haltung des Respekts* vor Person und der Achtung vor der Autonomie (nicht Autarkie) des Kindes: Dabei geht es auch darum, Andersartigkeit akzeptieren zu können, statt aufzulösen, und Aufmerksamkeit, Zeit, Interesse und Wertschätzung in empathischer, Perspektivwechsel einnehmender Weise zu schenken. Respektieren beinhaltet die Bereitschaft, dem Gegenüber „zuzuhören, sich auf seine Realitäten einzulassen und ihre grundsätzliche Legitimität zu akzeptieren“ (Hargens 2006, 74), sowie - bei Vorliegen widriger Umstände - das Vertrauen, dass der junge Mensch sich unter geeigneten Bedingungen auch anders, nämlich konstruktiver und kooperativer verhalten kann (Loth 2006, 33). Der andere wird als Person respektiert, ohne dass auch automatisch sein Verhalten akzeptiert wird.
- *Anerkennung der Selbstorganisation*: „Ein Lehrer ist so etwas wie ein Bergführer, der den Berg schon einmal bestiegen hat und dann dem anderen helfen kann. Er wird ihn nicht hinauftragen. [Die Schüler...] müssen *sich* auf den Weg machen“ (Jäger 2001. Kap.26, Min:1:26).
- *Achtsamkeit für das aktuelle und langfristige Wohlbefinden der Kinder* (welches zugleich Bedingung für Lernen und Entwicklung ist): dazu gehört auch, es mit dem zu versorgen, was es

²⁵² „Durch diese Beziehungen, die wir als ‚Vor-Bilder‘ mit den Kindern und Jugendlichen gestalten, tragen wir entscheidend dazu bei, was aus ihnen wird“ (Bauer 2007c, 27).

²⁵³ vgl. zu den aufgeführten Punkten (Eltern wie Pädagogen) u.a.: Rotthaus 1999a; Omer/Schlippe 2002,2004; Schlippe 2000; Siebert 2005b; Huschke-Rhein 1998b; Kreter 2005; Ludewig 2002; Hargens 2006,75; Hennig/Knödler 2000,100f; Schlippe 2006,42; Tsigotis 2006,178, Sirringhaus-Bünder 2006,218ff, Bastian 2001.

benötigt, insb. zum leiblichen²⁵⁴ und emotionalen Wohl. Auch im generellen schulischen Bereich sind ebenso Anleitung, Unterstützung, Ermutigung, Anregung und Beratung zentrale Themen.

- *Gestaltung von Kontexten* des Lernens: als Anregungspotenzial für Selbstorganisation auf den drei Ebenen von körperlicher Gesundheit, sozialer Kommunikationsfähigkeit und der Bewusstseinsentwicklung psychisch-emotionaler Systeme.
- sich explizit aber im angemessenen Rahmen vor und *gegenüber dem Kind* als für es *(mit)verantwortlich* zeigen und zugleich
- die *Eigenverantwortung des Kindes stärken*: angemessene Mitgestaltung des Übergang von Fremd- zu Selbststeuerung. Gezielte Gewährung von Freiräumen und angemessene Unterstützung im Umgang mit den Folgen des kindlichen Experimentierens.²⁵⁵
- als Person (und nicht nur Funktion) stimmig *Präsenz zeigen*: sowohl unterstützend als auch grenzziehend, sowohl autonomiefördernd als auch autonomiefordernd – und zwar nach inneren stimmigen Impulsen (und nicht nach (vielfältigen) Vorgaben anderer Menschen, Institutionen oder Büchern).
- *Neugierig sein*, den anderen neu und vielfältiger kennen zu lernen. Eltern und Lehrer haben keine Wahrheit und können ihre Kinder, Schüler und Beratungsklienten nicht wirklich kennen. Lehrer und Eltern sollten über Beobachtungssensibilität verfügen, sie müssen zugleich allerdings auch komplexitätsreduzierend wahrnehmen.
- *Ankopplung, Verstörung und Anregungsangebote*: Die Fähigkeit, die ‚Sprache‘ des Gegenübers zu sprechen mit dem Ziel der „Anschlussfähigkeit“ an Kinder (Kreter 2005, 93), ist Voraussetzung für eine angemessen wirksame Verstörung sowie für die mögliche Bedeutsamkeit von Anregungen/ Interventionen.²⁵⁶ Über das Geschehen in Unterricht und Klasse entscheiden die Schüler wesentlich mit. Der Erziehende verstört und gibt Anregungen, spricht Einladungen aus und stellt ein (Lern-)Umfeld zur Verfügung. Für die Schule gilt, dass eine ressourcen- und lösungsorientierte Ermöglichungsdidaktik anzustreben ist.
- Anschlussfähigkeit ist immer wieder durch den eigenen Perspektivwechsel und *Metakommunikationsangebote* herzustellen bzw. zu sichern.
- *Ressourcenorientierung*: Focus auf die Stärken und Kompetenzen des Kindes, auch im Sinne selbsterfüllender Prophezeiungen (Watzlawick 1994b).
- klare und zugleich angemessen flexible *Grenzen und Regeln* bieten, deren *Einhaltung* beachten: Je chaotischer die innere Welt des Kindes, desto wichtiger ist es, einen geordneten (ord-

²⁵⁴ Wenngleich hier eher die Eltern angesprochen sind, so gehen doch Ganztagschulen und Schulen mit besonderer Betonung des Gesundheitsaspekts in diese Richtung.

²⁵⁵ „Liebe besteht darin, einem anderen in einem spezifischen Interaktionsbereich Raum für seine Existenz in Koexistenz mit einem selbst zu öffnen“ (Maturana 1985, 130).

nenden), stabilen Rahmen zu bieten, zu dem angemessen konfrontatives Vorgehen gehören kann. Auch Rituale können Klarheit und Verlässlichkeit des Verhaltens der Erwachsenen schaffen.

- **Schuldfähigkeit von Erwachsenen:** Handeln heißt immer auch bereit sein, *sich zu zeigen* und schuldig zu werden (Kopp 1994). Klare Grenzsetzung gegenüber Kindern und Jugendlichen bringt die Rolle des *bad guy*. Den Kindern nicht die ‚perfekte Kindheit‘ bieten zu können, heißt eben nicht notwendig, Schuld, Mitleid, Angst ihnen gegenüber zu empfinden, sondern auch (Eigen- und Fremd-)Frustrationstoleranz zu besitzen.
- **die Notwendigkeit des kindlichen Lernens beachten:** das beinhaltet, gute Entwicklungsmöglichkeiten zu geben, Erziehungs- (und Unterrichts-)Prozesse als Probehandeln (Siebert 2006, 163) von Seiten der Schüler bzw. Kinder und Jugendlichen wahrzunehmen und bei Lernprozessen „die anstrengenden Strecken des Übens so zu begleiten, dass das Kind nicht auf halber Strecke ‚verhungert‘ und aufgibt“ (Bauer 2007c, 38).
- **Stimulierung der Offenheit von Kindern** für Umweltkontakte im Bewusstsein dafür, dass es Risiko darstellt und Mut erfordert, sich auf fremde, ggf. verstörende Betrachtungen und Kommunikation einzulassen. Kreativem Zuhören (Garrison/ Neubert 2005) kommt hier besondere unterstützende Bedeutung zu.
- **Vorbild im Konfliktaustrag**, d.h. auch ggf. einseitige Deeskalierungsstrategien und bedingungslose Versöhnungsangebote (Omer/Schlippe 2002, 2004). Wenn ein Konfliktfall zu einer Problemstruktur wird, muss der Erwachsene auch schauen, wo eigene Bewertungen und Verhalten geändert werden können (Molnar/Lindquist 2002). Erwachsene dürfen Schwächen haben und Fehler machen und sollten dies gegenüber den Kindern zugeben und sich ggf. entschuldigen, was die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Kinder und Jugendlichen langfristig selber so handeln, wenn sie solchen erwachsenen Personen Vorbildcharakter zurechnen (Rotthaus 1999a, 52f). Hierhin gehört auch,
- **Vorbild im Umgang mit Fehlern** und im Erwerb negativen Wissens zu sein.
- **Empathische Dialogfähigkeit** im Bewusstsein um die Unsicherheit von Kommunikation und in Offenheit für neue Sinnhorizonte. Ziel ist hierbei nicht ein „Streben nach einer ‚Harmonieformel‘“ sondern angemessenes Dissensmanagement (Palmowski 1997a, 48).
- **Loben:** Wird häufig in der Literatur angeführt und ist sicherlich ein Ausdruck von Unterstützung. Allerdings gilt das nicht uneingeschränkt. Lob muss mit dem eigenen Empfinden des Kindes in etwa in Übereinstimmung stehen; ein Kind immer und zu jedem Anlass zu loben, vermittelt diesem weder Maß noch Ziel (Bergmann 2001, 111). Außerdem gilt zu bedenken,

²⁵⁶ Im günstigen Fall kommt es zur strukturellen Kopplung, wobei Varela (1990, 111) die Fähigkeit, in eine mit anderen geteilte Welt einzutreten, ausdrücklich als (zentralen Bestandteil von) Intelligenz hervorhebt.

dass bei Lob immer auch das Gegenteil²⁵⁷ mit im Raum steht, Lob führt die Verurteilung immer als Schatten mit sich.

- *angemessener Umgang mit 'Widerstand'*: immer so viel 'Widerstand' leisten bzw. hervorzu-rufen versuchen, dass Kinder und Jugendliche stärker werden, dass aber kein Schaden ange-richtet wird (Juul 1998, 49).
- den Kindern *helfen*, auf kognitiver Ebene ihre bewussten *Wahlmöglichkeiten zu erweitern* und bewusster wahrzunehmen sowie im ‚Ernstfall‘ zu einer Entscheidung auf Handlungsse-be-ne zu gelangen.
- *(Selbst)Reflexivität* beinhaltet, sich bewusst zu sein, dass man selbst die „Bedeutung des Zu-sammenhangs“ ist (v. Glasersfeld, zitiert nach Watzlawick 1995, 79). (Selbst)Reflexivität för-dert Perspektivenwechsel und relativiert Weltbilder (Siebert 2006, 173).
- *Distanzierungsfähigkeit* zeigt sich in der Haltung, bei möglichen Kämpfen und beginnenden Verstrickungen Außenperspektiven aktivieren und Sichtweisen der Kinder einnehmen zu können. Es geht auch darum, eigenes Engagement mit stimmigem Distanzierungsvermögen verbinden zu können (Bauer 2007c, 68).

Hier befindet sich die Aufzählung bereits in einem Übergangsbereich zu Aufgaben, die eher Ausdruck von pädagogischer Professionalität als elterlicher Erziehung sind bzw. sein müs-sen.

7.13.4 Aufgaben professioneller Pädagogik

Es werden im Folgenden weitere mögliche Aufgaben und Haltungen für schulische Pädagogen aufgeführt, die nun allerdings sich primär auf ihre pädagogische Professionalität beziehen und deutlich weniger von Eltern einzufordern sind. Ähnlich wie (später) Peergroups vermögen mitunter auch Pädagogen in der Beziehung zu Kindern und Jugendlichen, diesen eine neue und andere Sicht von Welt, Selbst und Leben zu vermitteln sowie Ermutigung zu schenken, sich Her-ausforderungen zu stellen. Für ihre Schützlinge können Lehrerpersönlichkeiten (im Vergleich zum ggf. problematischen Heimatsystem) manchmal „eine ‚zweite Chance‘“ sein (Bauer 2007c, 137). Aufgrund ihrer Eingebundenheit in den schulischen Kontext und der größeren ‚Ferne‘ zu den Kindern als die Eltern haben Pädagogen eine eigenständige Position. Folgende Aufgaben lassen sich hier benennen:

- *Multiperspektivität*: Pädagogik „setzt die Fähigkeit zur Einnahme unterschiedlicher Beob-achterperspektiven voraus“ (Reich 2002, 17) als Ausdruck von Empathie in einer pluralen Welt.

²⁵⁷ zumindest als unausgesprochener, nicht bezeichneter Unterschied/ Kategorie, vgl. Kap.4.4.2.

- *Perspektivenwechsel der Schüler fördern*, der nicht gezielt herzustellen ist, aber durch das (Arrangieren von) Selbstmitteilungen und (anderweitiger) Erfahrungen hervorgerufen werden kann.²⁵⁸
- *Konstruktivität und Perspektivität*: Als Pädagoge selber nachvollziehen und auch vermitteln, wie Wirklichkeitskonstruktionen entstehen und aufrechterhalten werden: Wer beobachtet wie? (Und nicht: Wer hat Un/Recht?). Bei dieser Aufgabe handelt es sich mehr um ein Unterrichtsprinzip als eine Methode (Siebert 2005b, 119,132).
- *Anregung von angemessener komplexitätssteigernder Differenzwahrnehmung und Unterschiedsbildung*. Differenzwahrnehmung als „Schlüsselqualifikation“ (Siebert 2005b, 71) warnt vor voreiligen Lösungen und Vereinfachungen.²⁵⁹ Allerdings sind Meinungsverschiedenheiten nicht per se lernrelevant. Reine Positionsbehauptungen im Unterricht können sogar als lernhemmend empfunden werden. Der Lehrer muss deshalb darauf achten, welche Differenzen für Lerngruppe und Thema angemessen sind, und, dass sie reflexiv bearbeitet werden. Neue Ordnungen und Strukturen können sich nur aus einem gewissen Maß an Unordnung ergeben (Watzlawick 1991, 99). Insb. sollte der Pädagoge im Sinne einer verstörenden Unterschiedsbildung auf mitgebrachte Problemmuster der Schüler anders reagieren, als diese es von zuhause gewöhnt sind.
- *Anregung zur Kunst des Zweifelns*: überraschende Erkenntnisse und ungewöhnliche Beobachtungen ermöglichen, die Perspektivwechsel fördern und Horizonte erweitern (Lindemann 2001, 62).
- *Metabeobachtung ermöglichen und teilen*: Beobachtungen zweiter Ordnung bieten neue Einsichten für einen selber und bereicherndes Feedback für andere und führen zu
- *Kontextberücksichtigung*: von innerfamiliären, innerschulischen Beziehungsgefügen und von außerschulischen Kontexten (z.B. Lebens-, Wohn-, Arbeits-, Finanzsituation der Familie, Peergroup)
- *Reduktion von Komplexität* durch Selektion und Kategorisierung anschlussfähiger Angebote.
- Bewusstheit für den *Inszenierungscharakter von Unterricht*.
- Auf der *Metaebene* mit den Schülern über die Auswirkungen des schulischen Kontextes auf das Lehrer- und Schülerverhalten (Kap. 6.2) *sprechen*. Die Fähigkeit, die Eigendynamik eines sozialen Systems, dem man selber angehört, sich bewusst machen zu können, kann als postmoderne, reflexive ‚Professionalisierung‘²⁶⁰ der Schüler verstanden werden oder als „Selbstimmunisierung gegen die Verführbarkeit sozialer Systeme“ (Rotthaus 1999a, 128).

²⁵⁸ Was ggf. „angeregt werden kann, ist eine Selbstreflexion der eigenen Perspektive, die Anerkennung anderer Perspektiven, die Verständigung über Schnittmengen und konsensuelle Bereiche der Wirklichkeitskonstruktion“ (Siebert 2005b, 71).

²⁵⁹ Folgt man Luhmann (1987, 67), sozialisieren nicht Personen sondern Differenzen.

²⁶⁰ in Anlehnung an Jensen 1990, 58.

Dies entlastet obendrein den Lehrer vom Druck der Widersprüchlichkeit der an ihn gestellten Erwartungen und Anforderungen.

- *Offenheit und Transparenz* pädagogischer Absichten, verbunden mit der Bereitschaft zu Metakommunikation und (mitgeteilter) Selbstreflexion ermöglichen ein Beziehungsmuster nach dem Motto: „Du weißt selbst, was für dich ‚richtig‘ und ‚wichtig‘ ist, und ich als PädagogIn werde dich mit meiner Konstruktion von Wirklichkeit versuchen zu unterstützen und ggf. zu konfrontieren. Ich habe aber auch keine verlässliche Wahrheit, und du musst dich nicht ändern“ (in Anlehnung an: Balgo/Voß 1997). Dies stellt eine Form von Beziehung dar, in der manche Konflikte vermieden und vorhandene Konflikte eher bearbeitet werden können als bei Intransparenz und verdecktem Vorgehen, die ‘Widerstand’, Widerspruch und aktive Ablehnung hervorrufen.
- Die Schüler suchen Orientierung, Leit- und Vorbilder, gerade auch in der Pubertät (Bergmann 2001, 201). Der Lehrer ist wichtiges *potenzielles Vorbild außerhalb* der Familie und möglicher Mentor (im Umgang mit Beziehungsgestaltung und Krisen kann er andere Modelle vorleben oder einbringen). Auf Angemessenheit²⁶¹ ist zu achten.
- *Gewährung von Ver- und Zutrauensvorschuss*: sich selbst als Pädagoge gegenüber, aber auch den Schülern gegenüber (Palmowski 2004c, 112).
- *Beratung bzw. Hilfeleistung für Selbstreflexion* im Bewusstsein dafür, dass Veränderungen Angst auslösen können, insb. solche, die mit akkomodativem Lernen und mit Identität zusammenhängen.
- *Beratungshaltungen und Fragetechniken*²⁶²: Zentrales Instrument des Lehrers (insb. im Unterrichts- und im Beratungskontext im engeren Sinn) sind Fragen, auf die hin Schüler ins Nach- und Weiterdenken kommen. „Jede Lehrerin sollte in kleinerem Umfang zu Beratungsgesprächen in der Lage sein oder den Anschub geben können zur Organisation von professioneller Beratung“ (Huschke-Rhein 1998b, 26). Der Verflüssigung von Eigenschaften kann eine besondere Bedeutung zukommen, wenn Schüler (und Eltern) auf verfestigte Eigenschaftszuschreibungen mit problematischen Implikationen rekurrieren.
- Lehrer als *Kooperationspartner von Eltern*, ggf. auch als *Anwalt des Kindes* und/oder Korrektiv gegenüber Eltern.
- Verbindung der *Anpassung* des eigenen Verhaltens an die geforderten schulisch-professionellen Funktionen mit einer *persönlichen Identität* und Authentizität.²⁶³

²⁶¹ Lehrer werden in posttraditionalen Gesellschaften mit veränderten Familienverhältnissen vermehrt von Schülern und teilweise auch von Eltern ‚eingeladen‘, ansatzweise oder sogar verstärkt quasi als Ersatzeltern zu fungieren. Dies stellt eine Überforderung dar, vor der ein Pädagoge sich hüten sollte.

²⁶² vgl. Kap. 10.2, 10.6.5

²⁶³ Persönliche Kongruenz ist auch ein wichtiger Gesundheit erhaltender Schutz (Bauer 2007c, 69f).

- *„Bei-Steuern“ zur Erziehung*²⁶⁴: in Ergänzung der Eltern. Allerdings gibt es nicht mehr den einen Wertekanon, so dass Positionen ggf. geklärt werden müssen (bei Verantwortung der Eltern für zuhause und der Lehrer für Schule). Die Kinder sind durch das Elternhaus bereits stark geprägt, in der Jugendphase durch die Peergroup. Möglich ist aber, *mit* zu erziehen – und zwar über eine Mischung aus Unterstützungsangeboten und klarer Grenzsetzung.

Diese Anregungen müssen in ihrem Zusammenhang und systemisch-konstruktivistischen Kontext gesehen werden. Die Zusammenstellung bietet lediglich Fokussierungshilfen und ist sich bewusst, dass es „unmöglich [ist], die unglaubliche Fülle von Rahmenbedingungen, der Menschen im Verlauf ihrer Entwicklung begegnen und die sie prägen, zu kontrollieren“ (Omer/Schlippe 2002, 25). Das ist auch nicht nötig, da (auch junge) Menschen als aktive, bewusste und kreative Wesen, das, was sie erleben und was ihnen begegnet, auf eine konstruktive Weise verarbeiten (Omer/Schlippe 2002, 160). Es reicht, dass Pädagogen als ‚good enough teacher‘ eine ‚durchschnittlich annehmbare Umgebung‘ bieten (in Anlehnung an Winnicott 1989, zit.n. Omer/Schlippe 2002, 77).²⁶⁵

Noch einige Bemerkungen zur möglichen Vorbildfunktion von Lehrern. Die postmodernen Schüler suchen im Lehrer nicht nur den Stoffvermittler. Wenn Schüler in ihren Entwicklungsprozessen und innerhalb der Pluralität von Sinn- bzw. Handlungsangeboten verstärkt auf der Suche nach Orientierung und Identität sind, ist es Pädagogen auch grundsätzlich und gegenüber früher vielleicht sogar verstärkt²⁶⁶ möglich, über persönliche Beziehungsgestaltung den Schülern bewusst pädagogische Beziehungsangebote zu machen (Kap.9.2) und damit u.U. einem Bedürfnis nach Vorbildfunktion (in bestimmten Bereichen) zu entsprechen. Siebert (2005, 104) schlägt vor, dass Pädagogen ihre „Überzeugungen – bei aller Vorläufigkeit – offensiv vertreten, ohne intolerant zu sein.“

Letztlich entscheiden allerdings die Schüler, ob ein Lehrer in einem konstruktivistischen Zuschreibungsprozess Autorität zuerkannt bekommt. Er besitzt sie nicht mehr qua Amt. Ein Kind entscheidet selber, ob es einem Autor erzieherischer Intervention oder pädagogischer Erzählungen für einen bestimmten Bereich die Funktion eines Erziehers oder Pädagogen zubilligt. Hierfür spielen Authentizität, Kongruenz, Präsenz, Zuverlässigkeit, Respekt und Verständnisbereitschaft des Pädagogen eine große Rolle. Akzeptiert der junge Mensch die Erzieher-Zögling-

²⁶⁴ Die besondere Schreibweise von ‚bei-steuern‘ bezieht sich auf die Unmöglichkeit der gezielten Steuerung lebender Systeme. Und nicht darauf, dass die Eltern steuern und Pädagogen ‚nur‘ beisteuern. Sicherlich haben Eltern den größeren Einfluss – hier geht es aber um einen anderen Punkt (vgl.a. die Ausführungen zur systemischen Führung (Kap.9.9)).

²⁶⁵ Für ideal gehaltene Bedingungen lassen übrigens mitunter gerade jene Herausforderungen des Lebens vermissen, die für Wachstum nötig sind (Omer/Schlippe 2002, 160).

²⁶⁶ So z.B. Huschke-Rhein (1998, 41), der davor warnt, dass Pädagogen sich von einem solchen Erwartungsdruck überfordern lassen, und konsequent fordert, die Reflexion möglicher Vorbildfunktion frühzeitig in die Ausbildung mitaufzunehmen.

Beziehung nimmt er auch die dahinterstehende Asymmetrie der Beziehung – für den entsprechenden Bereich menschlichen Lebens – an (Rotthaus 1999a, 77). Entscheidungsleitend können dabei drei Aspekte sein: seine Bewertung der Person der Erziehers, der intendierten Erziehungsziele und des Bildes, das die Beziehungsdefinition für das Selbst des Schülers vorsieht (Rotthaus 1999a, 79). Nur Autorität und Respekt zu fordern, wie Bueb (2006) das tut, greift deshalb zu kurz. In der Postmoderne stellt sich vielmehr die Frage, unter welchen Voraussetzungen Autorität und Respekt zugeteilt werden (Bauer 2007c, 8).

Insofern als der Erziehende im interaktionellen Geschehen (das das zu erziehende Subjekt mit beeinflusst) erzieherischen Anspruch erhebt, entsprechende Ziele vor Augen hat und entsprechende Kontexte gestaltet, mit denen er versucht, Einfluss auf den jungen Menschen und seine Persönlichkeitsentwicklung zu nehmen, ist die pädagogische Beziehung asymmetrisch angelegt.²⁶⁷ Lernende und Lehrende besitzen im Rahmen der Lernkultur unterschiedlich definierte Aufgaben (S.J.Schmidt 2005a, 106). Es ist mithin nicht der Inhaltsaspekt, sondern der Beziehungsaspekt, der eine Handlung als erzieherisch definiert. Indem der Pädagoge diese Umstände explizit macht, kann er diese Asymmetrie relativieren.

So entsteht ein Beziehungsraum mit eigenen Regeln und Verhaltensmustern, der durch erzieherische Interaktion mithergestellt und mitgestaltet wird. Dabei muss es zwischen Erwachsenen und Kindern, v.a. aber Jugendlichen, zu Konflikten kommen, da ihre Beziehungen sich durch das Wachsen und zunehmende Mündigwerden der Zöglinge strukturell verändern. Können Kinder und Jugendliche durch Konflikte und Enttäuschungen und insb. durch schmerzliche Erfahrungen moralischer Entwicklung hindurch gehen, während eine einbettende Kultur sie auf fängt und mitträgt, führt dies zu Persönlichkeitsentwicklung (Rotthaus 1999a, S.59.,117. vgl. Oser/ Spychiger 2005, Kap.6).

Förderlich für eine Akzeptanz der Autorität des Erwachsenen kann seine Fähigkeit sein, einerseits junge Menschen Beraterisch begleiten zu können, mit ihnen also z.B. ressourcenorientiert so nach Lösungen zu suchen, dass sie selbst ihre für sie stimmigen Lösungen ggf. über kleine Schritte in ihrem Tempo entwickeln. Andererseits sollte er konfrontative Gespräche fair und in Anerkennung der Autonomie des Gegenübers führen und dabei Verstöße sowie das gewünschte Verhalten klar benennen können. Mehr dazu in Kap.9.1. Der Lehrer hat zunehmend mit Interessen, Ressourcen und Entwicklungsprozessen des Schülers als Subjekt bzw. Individuum zu tun und wird zunehmend mit Beratungsbedarf und Fragen von Gruppendynamik²⁶⁸ konfrontiert sein. Huschke-Rhein (1998b, 8) sieht „Pädagogik als Beratungswissenschaft“, da unter der Prämisse

²⁶⁷ Insofern als Lernende „intentional unbelehrbar“ (S.J.Schmidt 2005a, 106) sind, kann aber auf dieser Ebene der autopoietischen Organisation des Organismus Gleichwertigkeit postuliert werden.

²⁶⁸ Im Umgang mit Gruppen werden die gleichen, oben angeführten Fähigkeiten gebraucht. Insbesondere ist hier obendrein verstärkt darauf zu achten, dass Gruppen nicht nur eine angemessene Balance brauchen zwischen Bewahrung und Veränderung, sondern auch zwischen Gemeinsamkeit und Differenz.

der grundsätzlichen Selbstorganisation von Schülern als lebenden komplexen Systemen „jeder pädagogische Akt seiner Struktur nach als ‚Konsultation‘, als Beratung beschrieben und verstanden werden“ kann (Huschke-Rhein 1998b, 15). Ohnehin steigt der Beratungsbedarf in Schule kontinuierlich an.

Es geht in der postmodernen schulischen Pädagogik vor allem um eine angemessene Begleitung akkomodativen Lernens, um ‚transformative Bildung‘, um begleitete Persönlichkeitserweiterung. Das diversifiziert die Funktionen von Lehrern: Sie sind dialogische Lernbegleiter, Ermöglicher und Erleichterer (Facilitator) von Lernprozessen, Beziehungsgestalter, Moderatoren, Grenzensetzer, Konfliktbewältiger, Berater, Coaches, Netzwerkarbeiter und Selbstreflektierende (Voß 2000b, 34). Da heutige Pädagogen für eine solche ausdifferenzierte Beziehungsgestaltung i.d.R. keine Ausbildung haben, entsteht Burn-Out-Gefahr - vor allem gerade dann, wenn sie unterstützen und helfen *wollen*. Sich hier weiterzubilden, kann sie weiter professionalisieren für das aktuelle Geschehen in Schule und Unterricht.

Während es in diesem Kapitel hauptsächlich um die ‚Gestaltung pädagogischer Beziehungen‘, also zwischen Pädagogen und Schülern geht, so sollen doch kurz einige Anmerkungen zur pädagogischen Gestaltung von Beziehungen unter Schülern gemacht werden. Eine schulische und unterrichtliche Kontextgestaltung, die soziales Lernen und kooperative Arbeits- und Umgangsformen fördert und verlangt, kann als hilfreich für die personale Entwicklung in postmodernen Gesellschaften angesehen werden. Konstruktive Konfliktbearbeitung sollte dabei nicht nur direkt von den Lehrpersonen vorgelebt werden, sondern auch innerhalb der Gruppe angeregt und begleitet werden. Differenzen in der Klasse bzw. die „Vielfalt der in einer Gruppe vertretenen Erfahrungswirklichkeiten und Perspektiven“ kann anregend für soziale Prozesse der Wirklichkeitskonstruktion und -verhandlung sein (Siebert 2005b, 109). Die Fähigkeit, die Regeln der eigenen Interaktion „kontinuierlich explizit in Sprache zu gießen, miteinander auszuhandeln und gemeinsam zu verändern“ kann sowohl für Schüler als auch für Lehrer als „Schlüsselqualifikation“ für den Umgang mit verschiedensten Lebensformen, für gemeinsam entwickelbare Konfliktbearbeitungsmuster und praktizierte Demokratie angesehen werden (Palmowski 2002b, 52). Hier wird deutlich, dass es letzten Endes um bestimmte Haltungen geht, die der Pädagoge selber an den Tag legen muss, um sie von den Schülern untereinander einfordern zu können.

Zum Abschluss des siebten Kapitels sei noch einmal deutlich festgehalten, dass die Kunst der Begleitung (Kompetenzen in Gesprächsführung, Beziehungsgestaltung, Interaktion, Gruppendynamik, Führung, Beratung u.ä.) für Pädagogen in der heutigen Schule immer wichtiger wird. Dies könnte auf Dauer zu einem Paradigmenwechsel hin zu einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik führen, die für die genannten Bereiche vielfältige Anregungen und Hilfestellungen bereit hält. Grundlegende Aspekte systemisch-konstruktivistischer Pädagogik sollen daher an dieser Stelle mit bisherigen, abweichenden Sichtweisen kontrastiert werden.

Hierfür stellt Siebert konstruktivistisch-postmoderne Ideen von Pädagogik modernen, auch bürokratisch geprägten Ansichten gegenüber, die er als „curriculumtheoretisch“ bezeichnet.

	curriculumtheoretisch	konstruktivistisch
Paradigma	normativ	interpretativ
Schlüsselbegriffe	Erziehung, Qualifizierung	Selbststeuerung, Emergenz
Lehre	Wissensvermittlung, Steuerung	Perturbationen, Beobachtungen II. Ordnung
Lerntheorie	Sender – Empfänger, Widerspiegelung von Welt	Erzeugung von Wirklichkeiten, kognitive Strukturen
Didaktik	Ziel-/Inhaltsplanung technologisch, ergebnisorientiert	Gestaltung von »Settings« evolutionär, prozessorientiert
Lernziel	Standardisierung, Überprüfbarkeit	Differenzwahrnehmung, Perspektivenvielfalt
Gruppe	Verständigung, Homogenität	strukturelle Koppelung, Pluralität, Driftzonen
Leitdifferenz	richtig/falsch	viabel, relevant

Abb. 7-13: *moderne-curriculumtheoretische Ansichten auf Schule vs. postmodern-konstruktivistische (Siebert 2005b, 107)*²⁶⁹

Hier zeigen sich auch Unterschiede zu reformpädagogischen Ansätzen, die zwar i.d.R. schüleraktivierende Methoden einsetzten, aber „die Selbsttätigkeit oft nur zur Nachahmung bestehender Lebenswelten und zu einer möglichst harmonischen Einführung in diese nutzen wollten. Konstruktivistische Pädagogik bedeutet hingegen [... :] Nichts aus den Wirklichkeiten ist ein Heiligtum, das uns absolute Werte oder konstante Normen vermitteln könnte“ (Reich 2002, 127).

Die dargestellten Ideen systemisch-konstruktivistischer Pädagogik treffen in der Realität des Schulalltags auf bestimmte Strukturen der gegenwärtigen Schule, die Kontext und Rahmen für eine mögliche Umsetzung dieser Ideen und Anregungen sind.

8 Organisationskultur von Schule

Aus systemischer Sicht sind Kenntnis und angemessene Beachtung von Kontextbedingungen, wie sie von Schule und Schulhaus jeweils strukturiert bzw. vorgegeben sind, notwendige Voraussetzung, um systemisch-konstruktivistische pädagogische Haltungen und Methoden, Anstöße und Vorhaben erfolgreich im Schullalltag (auf den jede nützliche Lehrerfortbildung abhe-

²⁶⁹ In Ergänzung zu den in Abb. 4-7 und Abb. 7-3 beschriebenen Grundlagen.

ben muss) verwirklichen zu können. Daher sollen in diesem Kapitel Organisationsstrukturen und -kulturen von Schule und Schulhäusern eingehender untersucht werden.

Nach ersten Implikationen systemisch-konstruktivistischer Pädagogik für Schule im letzten Kapitel, werden nun also Rahmenbedingungen für ihre Umsetzung betrachtet, so dass in den folgenden Kapiteln nach konkreten unterstützenden Ansichten, Methoden, Aufmerksamkeitsfoki und Hilfestellungen systemisch-konstruktivistischen Denkens für die heutige schulische Praxis von Pädagogik (Kap.9), Beratung (Kap. 10) und Schulentwicklung (Kap.11) gesucht werden kann.

In einem ersten Unterkapitel (8.1) werden nun zunächst grundlagentheoretische systemisch-konstruktivistische Ideen zur Organisationskultur eingebracht, dargestellt und in Bezug zum einzelnen Lehrer gesetzt.²⁷⁰ Ausführungen zur Schule in ihrer Form staatlicher Organisiertheit zeigen anschließend, dass der Kontext von Schule eine klassische Verwaltungsbükratie (Palzkill 1998, 117) ist (Kap.8.2), deren Funktionslogik sich deutlich von der inneren Logik pädagogischen Begleitens (zumindest in der Postmoderne) unterscheidet, ja teilweise ihr diametral entgegengesetzt ist (Kap.8.3). Dieser Widerspruch kann – ebenso wie andere Faktoren – zu problematischen schulischen Organisationskulturen führen (Kap.8.4), deren Kenntnis dem einzelnen Lehrer wie Kollegien es ermöglicht, rechtzeitig fürsorglich mit sich selbst umzugehen und ggf. auch Veränderungen zu initiieren.²⁷¹

8.1 Organisation und Kultur

Die in den letzten Jahren deutlich zunehmende Übertragung von Begrifflichkeiten insb. aus den Gebieten von Wirtschaft und Management²⁷² auf Schule ermöglichen - auch auf systemisch-konstruktivistischem Hintergrund (Doppler/Lauterburg; Königswieser) – einen detaillierteren Blick auf das Schulsystem und auf Schulhäuser als bisher. Ein zentraler Begriff für die Analyse und Entwicklung dieser Systeme ist jener der ‚Organisationskultur‘. Seine Bedeutung wird im folgenden erläutert (Kap.8.1.1) – und zwar unter besonderer Betrachtung der systemischen Aspekte von Konstanz und Wandel (Kap. 8.1.2) und des Verhältnisses von Organisationsmitglied und Organisationskultur (Kap. 8.1.3), also von Lehrer und Schulorganisationskultur.

Im weiteren Verlauf des achten Kapitels wird aufgezeigt werden (insb. Kap.8.4.2), dass eine Übertragung von Begrifflichkeiten aus der Organisationsentwicklung auf Schule zwar möglich ist, wirtschaftliche Systeme wie Unternehmen aber einer anderen Logik folgen als die klas-

²⁷⁰ Die für diese Dissertation erstellte Fortbildung bezieht sich v.a. auf Einzellehrer, wie vom Auftraggeber (RPA, S.107) gewünscht. Damit trägt diese Weiterbildungsreihe der Tatsache Rechnung, dass Lehrer in Deutschland i.d.R. immer noch Einzelkämpfer sind, was wiederum mit der Konzeption des institutionellen Kontextes durch die Bildungspolitik zusammenhängt.

²⁷¹ Dazu kann es auch gehören, diese Kenntnis für Schulentwicklungsprozesse zu verwenden, so dass letztere in angemessener Form und sowohl ressourcennutzend als auch –schonend verlaufen können. Mehr dazu in Kap.11.

²⁷² Dort geht es um einen anderen Blick als den soziologischen, wie ihn bspw. Luhmann auf Schule warf (Kap.6.2).

sische Verwaltungsbürokratie, der Schule noch immer unterliegt. In dieser Problematik liegen ganz eigene Fallen, die systemisch-konstruktivistische Pädagogen kennen sollten, wenn sie – wie zurzeit in wohl allen Bundesländern – von Organisationsentwicklungsprozessen betroffen sind, zumindest aber, wenn sie aktiv an ihnen beteiligt sind (Kap.11).

8.1.1 Organisationskultur

Neuere insb. narrative Ansätze zur Organisationsentwicklung (Leriche 2005, 69-72) versuchen deutlich zu machen, dass Schule nicht (mehr) als ein rational steuerbares, technokratisch verwaltbares System zu sehen ist sondern vielmehr als ein „gewachsener und sich entwickelnder Sinnzusammenhang“ (v.Lüde 1997, 294). Dem gemäß stellen die in einer Organisation gängigen Erzählungen „die Gruppe pragmatischer Regeln [dar], die das soziale Band ausmachen“ (Lyotard 1999, 71). Erzählungen betreffen zwei Ebenen: auf einer *Bewusstseins*ebene rekurren sie auf organisationsintern vorhandene Denkmuster und bestätigen diese im Erzählen und Handeln zugleich auf einer *Verhaltensebene*.

Organisation wird in systemisch-konstruktivistischen Ansätzen als lebendiges, sich ständig in Auseinandersetzung mit seinen Elementen und seiner Umwelt befindliches System gesehen. Unterschiedlich gehandhabt wird die Frage, ob bzw. inwieweit die im sozialen System vorkommenden Menschen als Systemelemente verstanden werden können (z.B. Bateson) oder nur ihre Kommunikation (z.B. Luhmann). Beide Untersuchungsblickwinkel sind in der Forschungsliteratur jeweils zahlreich vertreten, bereichern die Forschung in ihrer Unterschiedlichkeit und erscheinen insofern beide als legitim. Wichtig festzuhalten erscheint mir allerdings, dass auch dann, wenn man die am sozialen System teilnehmenden Individuen explizit als Systemelemente versteht (Ruesch / Bateson 1995, 305) soziale Systeme sich durch ihre Art der Kommunikation auszeichnen (König 2006, 220).

Eine kurze Erläuterung des hier verwendeten Begriffspaares ‚Organisations-Kultur‘ von seinen Bestandteilen her kann dies verdeutlichen. Der Begriff der ‚Kultur‘ kann verstanden werden als „die tieferliegenden Grundanschauungen und Überzeugungen“, die eine (im sozialkonstruktionistischen Sinn) tendenziell gemeinsame Wahrnehmung steuern (v.Lüde 1997, 291) – er liegt damit auf Bewusstseinsbene. Dahingegen bezieht sich der Begriff der ‚Organisation‘ auf beobachtbare Kommunikation und Verhalten – er liegt damit auf Verhaltensebene (Schumacher 2002).²⁷³ Beide Ebenen beeinflussen sich in zirkulären Prozessen. Das lässt sich auch bildlich darstellen:

²⁷³ Hiervon abweichend die Unterscheidung bei König: Personensystem, Kommunikationssystem und Systemumwelt (König 2006, 220). Darüber hinaus wird der Begriff der Organisation in dieser Arbeit wie in der Forschungsliteratur auch im Sinne einer Institution oder eines Unternehmens gebraucht.

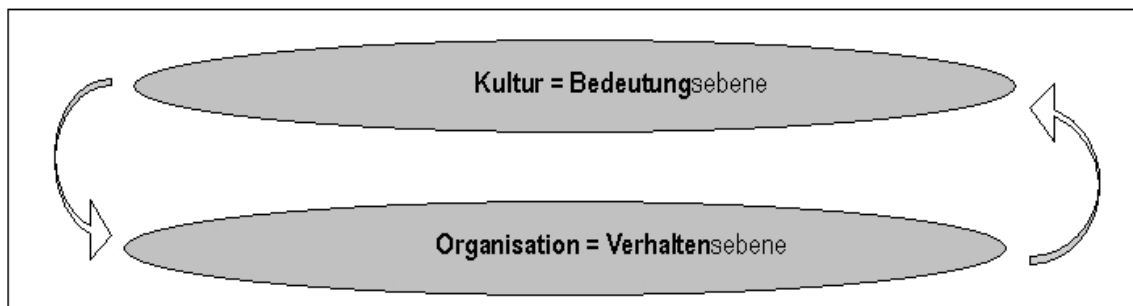


Abb. 8-1: Organisationskultur (nach Schumacher 2002)

Durch die Verwendung expliziter und impliziter Regeln und Ressourcen reproduzieren die Handelnden (oder die Kommunikation) dann die bereits vorhandenen Strukturen (v.Lüde 2005, 177). Gerade Kommunikationsregeln und ‚Rollen‘- bzw. Funktionsfestschreibungen wiederholen sich oft innerhalb von Organisationen auf verschiedenen Ebenen im Sinne einer Isomorphie (Hubrig/ Herrmann 2005, 64,252). Bspw. kann die Art und Weise, wie Schulleitung mit den Mitarbeitern umgeht, sich im Verhalten der Lehrer gegenüber den Schülern spiegeln. Systemisch heißt das nun nicht, dass Einzelne an einer Situation schuld wären (wenngleich ein Schulleiter sicherlich mehr Einfluss besitzt als ein ‚normaler‘ Lehrer), sondern vielmehr, dass Kommunikationsmuster für die Aufrechterhaltung von Strukturen und ggf. Konflikten verantwortlich sind (Hubrig/ Herrmann 2005, 253).

Insofern lässt sich dieses Schema etwas weiter differenzieren:

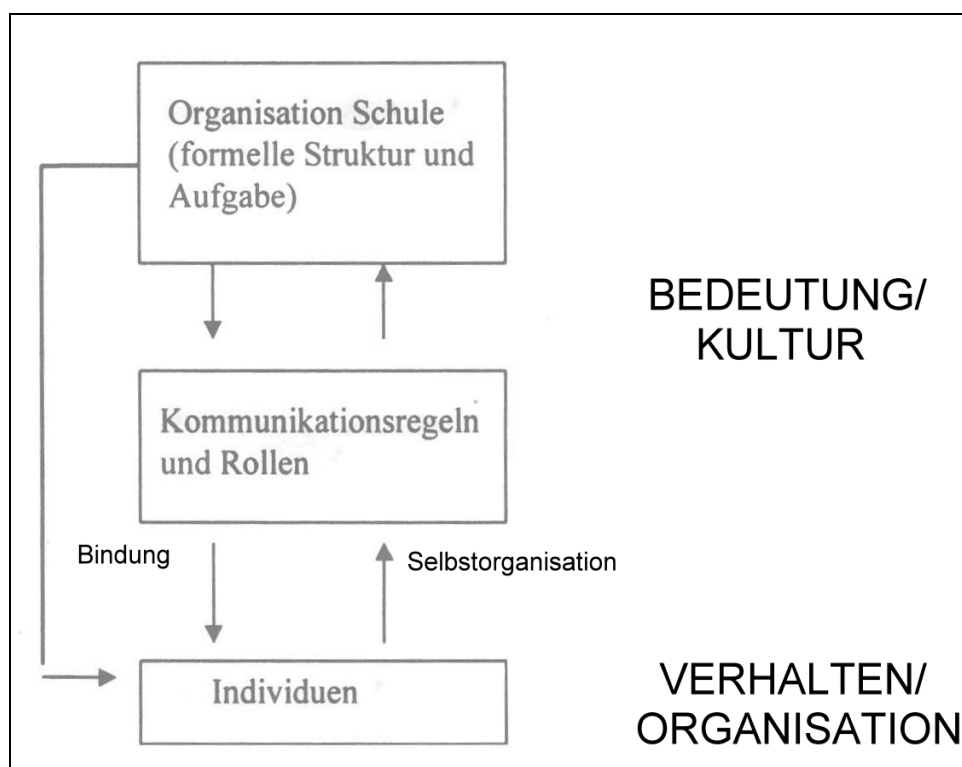


Abb. 8-2: Kommunikation in und Organisationskultur von Schule (in Anlehnung an Hubrig/Herrmann 2000, 149; und Schiepek/Strunk 1997)

Mit diesen Modellen werden auch Möglichkeiten von Veränderung deutlich. Zwar gibt es keinen unmittelbaren Zugang zur „Kultur“ (Bedeutungen, Werte usw.), Kultur kann nicht direkt verändert werden. Aber auf der Ebene des Verhaltens („Organisation“) sind über Selbstorganisationsmaßnahmen Verhaltensänderungen möglich, die sich auf die Bewusstseins-ebene auswirken können. Veränderung geschieht letztlich durch die Veränderung der Spielregeln in einem System. Kultur schränkt dabei ein, gibt aber auch Sicherheit. ‚Verhaltensverstöße‘ können neue Kulturen hervorbringen, müssen dafür aber die vorhandene Kultur kennen und sich dort ankoppeln können.

Abläufe und Strukturen in Institutionen wie Schule besitzen neben der Dualität von Bewusstseins- und Verhaltensebene noch eine weitere Dualität aufgrund ihres Prozesscharakters: sie sind sowohl Medium als auch Ergebnis rekursiver Prozesse (v.Lüde 2005, 178).

8.1.2 bewahren und verändern

Organisationen als lebende (soziale) Systeme müssen, um bestehen bzw. überleben zu können, Widersprüche organisieren. Sie bewahren ihre Identität, indem sie sich verändern, erhalten ihre Stabilität durch Bewegung. Sie müssen also gleichzeitig bewahren und verändern, diese beiden Aspekte in eine Balance bringen (G.Schmidt 2004a, 415).



Abb. 8-3: Konstanz und Wandel in Organisationen (Simon 2001a, 135)

Insofern als der Versuch, Wissen unverändert beizubehalten, Lernen verhindert (Kap.4.4.5), müssen Organisationen eine Balance finden zwischen ‚wissender‘ und ‚lernender‘ Organisation (‚sowohl-als-auch‘ in Abb. 8-3). In Zeiten verstärkter Veränderung erlangt allerdings das Hinzugewinnen neuen Wissens vermehrt Bedeutung und Gewicht (Doppler/Lauterburg 2000), da Veränderungen in Krisenzeiten unabdingbar werden. Organisationskrisen werden in der Regel auch durch und in den Befindlichkeiten der Organisationsmitglieder deutlich (Martin/Schuster 2005, 33)

8.1.3 Mitarbeiter und Organisationskultur

Will sich ein Individuum innerhalb seines Schulhauses und dessen Organisationsentwicklungsprozesses verorten, wie dies z.B. in Supervisions- und insb. Coachingprozessen üblich aber auch für eigene Überlegungen und Standortbestimmungen möglich und sinnvoll ist, kann ein weiteres Schema (Looss 2006) hilfreich sein. Dessen Heranziehung dient (außer im Bereich der Personalentwicklung, z.B. bei Jahresmitarbeitergesprächen) nicht der Organisationsentwicklung.²⁷⁴ Es wird hier trotzdem angeführt, weil es Individuen in Systemen - im Zusammenhang mit der in dieser Arbeit entwickelten und evaluierten Fortbildung: Lehrern in Schulhäusern – es ermöglicht, differenziert den eigenen Ort im System unter verschiedenen Aspekten zu beleuchten. Besonders wichtig ist dies für Beratungslehrer und Förderpädagogen, die stärker als andere Pädagogen in eine Funktion gedrängt werden können, in der sie die Widersprüche zwischen Individualförderung und Schulsystem kompensieren sollen (Bachmair et al 1998, 120).

Die Bereiche von Kultur und Organisation können um weitere Aspekte erweitert werden.

²⁷⁴ Seine Benutzung würde auch für jene Organisationsberater, die lediglich Kommunikation und nicht Personen als Elemente von Systemen sehen, keinen Sinn machen.



Abb. 8-4: Person und Funktion („Rolle“) in Organisationsentwicklungsprozessen (Looss 2006)

Die Kultur liegt quer zu und betrifft alle folgenden Felder:

- Strategie- und Zieldiskussionen dienen der Vision: „Wo soll es hingehen?“ (Strategieentwicklung)
- Strukturen und Prozesse stehen in enger Beziehung zueinander, bestimmen die Kommunikationsregeln und machen die Organisation' aus. Fragen sind hier: Welche Organisationsstrukturen und -abläufe sind nützlich, wie beeinflussen sie sich?“ (Organisationsentwicklung)
- Funktion: Strukturen und Prozesse bestimmen die Summe der Verhaltenserwartungen, d.h. die jeweilig zugewiesene Funktion bzw. „Rolle“. Wie verändern Struktur- und Prozessveränderungen die Funktionen einer Person?“ und Was macht diese Rolle mit der Person“?

Für die Arbeit in einem institutionellen Rahmen wie Schule ist es für den Pädagogen hilfreich, neben Organisationsformen und Kommunikationsregeln auch die Vielfalt der unterschiedlichen Interessen im Auge zu behalten (Hargens 2004a, 82) sowie die Auswirkungen auf die eigene Funktion und Person.

Organisationsformen und Kommunikationsregeln, die heutige institutionelle Form der Schule sind historisch geprägt, und zwar wesentlich durch den Staat, der damit entsprechenden Bereichen der Pädagogik einen Rahmen vorgegeben hat.

8.2 Schule als staatliche Organisation

Organisationskulturen geben einen Rahmen und ermöglichen kommunikative Austauschprozesse, sie engen aber – genau dadurch – auch ein. Konstruktivistisch gesehen, führt Erziehung - auch im individuellen Begleitungsprozess – zwar ohnehin unvermeidbar zu einer ‚Trivialisierung‘ des Kindes, weil aus der Vielzahl seiner potenziellen Möglichkeiten nur einige realisiert werden (können). Diese Trivialisierungstendenz wird durch den Rahmen, den der Staat der schulischen Pädagogik vorgibt – d.h. durch die gegenwärtige Organisationsform von Schule – allerdings noch verstärkt. Angesichts der gegenwärtigen organisatorischen Verhältnisse (wie bspw. das zahlenmäßige Lehrer-Schüler-Verhältnis) überwiegt das fachliche Unterrichten gegenüber dem Erziehen und der Blick auf einen möglichst reibungslosen Ablauf gegenüber der Aufmerksamkeit für Individuen oder Gruppendynamik. Schüler (und Lehrer) empfinden diese Trivialisierung mitunter als Verlust. Selbst dann, wenn sie die Ziele von Schule akzeptieren, kann es

ein Ausdruck ihrer Autonomie sein, eigene Wege dorthin gehen zu wollen, können und dürfen (Rotthaus 1999a, 110).

Die heutige Organisationsform von Schule mit ihren pädagogischen Fachkräften ist in wesentlichen Teilen Ausdruck (relativer) historischer Entwicklung in den Industriestaaten des späten 18. Jahrhunderts. Zum einen kam es zu diesem Zeitpunkt im Zusammenhang mit dem staatlichen Wunsch, möglichst viele Kinder zu beschulen zu einer Ausdifferenzierung und Professionalisierung des Lehrens. Der Lehrerberuf wurde zu einem Lebensberuf, der der Kontrolle staatlicher Schulaufsicht durch Angehörige derselben Profession unterlag. Ausdruck der Professionalisierung des Lehrens war auch die Betonung des Bezugs auf den einzelnen Schüler und einer weitgehend autonomen Berufspraxis, in der der Lehrer an eigenen Erfahrungen reifen konnte. Anders als in Industrie und Verwaltung ist der zentrale Arbeitsprozess der Schule - Lehren und Lernen - vollständig eingebettet in zwischenmenschliche Beziehungsabläufe (Bauer 2004a, 2). Lehrersein erforderte nunmehr eine universitäre Ausbildung, die wiederum als ausreichend in dem Sinne angesehen wurde, dass eine Evaluation oder Weiterbildung für nicht nötig gehalten wurde. Die Professionalisierung des Lehrberufs brachte auch eine hohe Reputation und attraktive Besoldung mit sich als Belohnung für die Erfüllung zentraler gesellschaftlicher Werte, hier: für den Erziehungserfolg (Luhmann 2002, 150f; Stock 2006).

Zum anderen wurde parallel zum Prozess der Professionalisierung des Lehrberufs Schule staatlich *organisiert*. Es kam zu Arbeitsteilung, Leistungsorientierung, zweckrationaler Ausrichtung des Verwaltungshandelns, zur Produktion von Zensuren und Zertifikaten und zu deren Verteilung in bürokratischer Manier auf Schüler und Lehrer (Luhmann 2002, 154f). Ziel dieser Umstrukturierung von Lernprozessen durch den Staat war die „organisierte Verlässlichkeit und kontrollierte Planbarkeit der Bildung in der Verantwortung von Staat“ (Huschke-Rhein 1997,36). Schüler wurden hier verstanden als Objekt zentral geplanter Lehrbemühungen.²⁷⁵

Lehrerdasein findet mithin in einem Spannungsverhältnis zwischen Person und Organisation statt:

²⁷⁵ Krainer entwirft auf dem Hintergrund dieser Logik ein etwas neueres, stärker wirtschaftlich geprägtes Bild von Schule als (bloßer) Organisation, wie es auch in der aktuellen Bildungssteuerungsdiskussion durch die Bürokratie und Kultusministerien teilweise vertreten wird: „Schule können als Betriebe aufgefasst werden, deren Hauptaufgabe darin besteht, (Schüler-)Material zu veredeln [...in] einem langjährigen Bearbeitungsprozeß [...] unter ständiger Qualitätsbeobachtung und –prüfung [...] mit einem Gütesiegel“ (Krainer 1991, 61f).

Mensch	Organisation
Selbstbestimmung	Fremdbestimmung
ganzheitliches Tun	Arbeitsteilung
Freiheit	(Unter)Ordnung
Orientierung an persönlichem Interesse	Orientierung an Organisationszielen
individuelle Prägung	Standardisierung
Heterogenität	Homogenität
Dialog	Monolog

Abb. 8-5: Mensch vs. Organisation (in Anlehnung an Reiners 2002)

Es kommt hier zu zentralen Widersprüchlichkeiten, weshalb Schule auch als ‚Double-Bind-Institution‘ bezeichnet worden ist (Cecchin et al. 2005, 52f): Schule als Organisation ist auf Homogenisierungsversuche angewiesen, die Trivialisierungsprozesse hervorrufen und reproduzieren. Heterogenität und Individualität müssen von staatlichen Bürokratien, um funktionstüchtig zu sein, minimalisiert werden. Gleichzeitig geraten Lernprozesse aus pädagogischer Sicht aber durch die Trivialisierung von Lehr- und Lernvorgängen in die Gefahr, behindert und suboptimal gestaltet zu werden (Werning 2003, 125).

Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht ist der vom Schulsystem und der Schulbürokratie als Lernleistung erwartete System-Output infrage gestellt, wenn – wie die Kultusbürokratie dies tut – die dabei mitlaufenden psychischen und interaktionellen Beziehungs-Prozesse außer acht gelassen werden (Huschke-Rhein 1998b, 139). Die innere Systemsicht der Kultusbürokratie ist genau entgegengesetzt: Der erwartete System-Output wäre infrage gestellt, wenn die Bürokratie eine Einzelfallsicht entwickelte, da sie dann ihre Handlungsfähigkeit einbüßte. Der ‚Eigensinn‘ von Kindern als lebenden Systemen stellt systemlogisch einen Angriff auf die Funktionstüchtigkeit der staatlichen Kultusbürokratie dar (Kahl 2004, dvd1, 1:53 Min).

Schule als bürokratisch-technische Organisation verlangt von Lehrern, verschiedene Funktionen wahrzunehmen, darunter Schüler zu kontrollieren und zu bewerten. In diesen beiden genannten Funktionen unterliegen Lehrer höherem Rechtfertigungsdruck und damit verstärkter Verantwortlichkeit gegenüber der Schulaufsicht als bei anderen Funktionen. Dies führt in der Schule zu einer kontextuellen Lenkung von Lehreraufmerksamkeit hin zu einer Bewertungs- statt Beschreibungs- und zu einer Defizit- statt Ressourcenorientierung: „Die Notwendigkeit, ständig und unter Zeitdruck Leistungen zu bewerten und wissen zu müssen, wie es richtig ist, fördert auch die Tendenz, alles, was einem begegnet, zu bewerten, nicht nur Wissen, sondern auch Verhalten und Einstellungen von Schülern, Kollegen, Schulleitung und Eltern. Dabei drängt sich in der Wahrnehmung eher Negatives als Positives in den Vordergrund“ (Hubrig/ Herrmann 2005, 134). Die ausgeprägte Verregelung von Pädagogik, wie sie für das deutsche Schulsystem typisch ist, führt so letztlich zu einer Misstrauenskultur: „Eine Vorschrift ist nur auf der Sachebe-

ne eine Vorschrift, auf der Beziehungsebene kommt sie möglicherweise einem Misstrauensvotum gleich. [...] Der Handlungsspielraum des einzelnen wird eingengt von der Möglichkeit des Gestaltens, des Verhandelns und der Erfahrung von Selbstwirksamkeit auf die des Verwaltens und des Umsetzens von Vorgegebenem“ (Palmowski 2004c, 109). So kann - aus Sicht der konstruktivistischen Pädagogik - die Existenz eines Lehrplans auch als Misstrauen gegenüber dem Lehrer, Schulpflicht und Anwesenheit des Lehrers als Misstrauen gegen die Schüler interpretiert werden.

Der Defizit- statt Potenzialblick betrifft häufig auch den Umgang mit sich selber als Pädagoge. Da Lehrer im Regelfall allein vor der Klasse stehen, kann neben dem Defizitfokus auch das Einzelkämpfertum als aus der Organisationsstruktur bedingt angesehen werden (Hubrig/Herrmann 2005, 147). Da aber Selbstwertgefühl und Arbeitszufriedenheit ganz wesentlich von der Qualität der Beziehungen abhängen und damit von wechselseitigem Ver- und Zutrauen, beschränkt Schule als Organisation pädagogische Arbeit (während sie sie durch Bereitstellung von Räumlichkeiten, Gehältern usw. freilich erst ermöglicht).

Schule als bürokratisch-technische Organisation fordert außerdem eingespielte berufliche Routinen. Letztere stellen mitunter lediglich ein „Anwenden von standardisierten Handlungsmustern“ dar, „die nur sehr unzureichend auf das entwickelbare Repertoire der Fähigkeiten der Schüler zugeschnitten sind“ (Voß/ Haug 2000, 167). Solche Routinen werden allerdings den Anforderungen, die das staatliche Schulsystem Lehrern gegenüber stellt, gerecht (wie im kommenden Kapitel aufgezeigt werden soll). Und Routinen können im Sinne von Komplexitätsreduktion auch tatsächlich allen Beteiligten Vorteile bringen. Für ‚Schulen als Lebensort‘, so Kahl (2004, dvd1, 0:47 Min), seien Ritualen, Regeln, Reviere und Rhythmen unverzichtbar. Routinen gefährden aber auch den pädagogischen Einzelfallbezug und damit die für Lernprozesse nötige, individuelle Lehr-Lern-Beziehung.

Schule ist außerdem von heterogenen Interessen und „höchst gegensätzlichen Strukturen“ durchsetzt, wodurch sich „im Extremfall ein zersplittertes Bild über das organisatorische und pädagogische Profil“ der Schule ergeben kann (v.Lüde 1997, 285).

Die von Bauer (2004a, S.4) nachgewiesene „überwiegend hohe berufliche Verausgabungsbereitschaft, aber auch eine hohe Burnout-Rate unter Lehrern“ mag teilweise mit der Nichtbeachtung dieser, systemisch-konstruktivistisch betrachtet, wesentlichen Kontexte pädagogischer Arbeit im staatlich-schulischen Bereich von Pädagogik zu tun haben.

Der „Widerspruch von bürokratischer Organisation und pädagogischen Freiräumen“ (v.Lüde 1998, 180) soll im folgenden Kapitel genauer betrachtet werden. Ein Bewusstsein dieser unterschiedlichen Systemlogiken in Schule kann gesundheitsprophylaktisch wirken.

8.3 Profession und Organisation

Die Soziologie²⁷⁶ unterscheidet „Profession“ als eine auf Einzelpersonen bezogene, autonome Tätigkeit mit hoher Ausbildung (z.B. Ärzte, Juristen) von Organisationstätigkeit i.S. der Organisation standardisierbarer (v.a. industrieller) Arbeit. Lehrer und Sozialarbeiter gelten als *im Prozess* der ‚Professionalisierung‘ befindlich: als sog. „Semi-Professionelle“ leisten sie Professionsarbeit in einer bürokratischen Organisation, sie arbeiten also in einem speziellen Zwischenbereich mit eigenen Regelhaftigkeiten. Diese Unterscheidung hilft, sich die besondere Organisation von Schule konkreter und in ihren widerstrebenden Logiken vor Augen zu halten. Insofern ist sie auch heute noch nützlich, wenngleich Organisationen in den letzten Jahren selber lernen und „Wissensmanagement“ betreiben (müssen/ sollen).

Das kommunikative Handeln in Schule wird zunehmend von der Organisationsforschung untersucht. Schulen können dabei als lebendige soziale Systeme verstanden werden, die „organisationale Regeln, Ressourcen und Restriktionen für Machtspiele zur Verfügung stellen [...] Die Formulierung ‚offizieller‘ Ziele dient häufig nur der rituellen Selbstdarstellung der Organisation nach außen oder gegenüber dem weniger mächtigen Organisationspersonal. Sie haben dann Mythencharakter“ (Rolff 2001, 36).

Schulhäuser sind also sowohl ein bürokratisches System als zugleich auch ein pädagogisches System; sie unterliegen damit unterschiedlichen Spielregeln, die parallel präsent sind und sich teilweise in ihrer Logik zuwider laufen. Damit wird „Organisation [...] unabhängig von den Selbstdeutungsmöglichkeiten, die der Pädagogik zur Verfügung stehen, und den Erfordernissen der pädagogischen Interaktion zu einer strukturellen Realität im Erziehungssystem“ (Kuper 2004, 133). Das „Modell technischer Rationalität“, das durch universitäre Forschung produziertes Wissen und feststehende Ziele und Arbeitsbedingungen voraussetzt, mag für eher einfache und routinemäßige Aufgaben in Schule funktionieren. „Die Mehrzahl der Situationen professioneller Praxis, und gerade die wichtigen und jene, für die Lehrer eigentlich bezahlt werden, sind im Gegenteil komplex, ungewiß, mehrdeutig sowie von Wert- und Interessenkonflikten geprägt“ (Altrichter u.a. 2003, 641). Organisation zwingt der Pädagogik bzw. Profession eine Modifikation ihres Problemverständnisses auf (Luhmann/ Schorr 1988, 173).

Während das bürokratische Moment zu Standardisierung neigt, verfügen Lehrer in ihrer „zentralen Unterrichts- und Erziehungsaufgabe über weitgehende Freiheitsgrade in der Ausgestaltung“, ebenso alle an Schule Beteiligten im Bereich der Ausgestaltung der inneren Organisation von Schule (v.Lüde 1997, 285; vgl.a Graf 2006, 100f). Während Individualität (nicht nur von Schülern, auch von Lehrern und Eltern) für die Organisation schnell Störfaktor ist, stellt sie für pädagogisch begleitete Entwicklungsprozesse „nutzbringendes Potential“ (Lindemann 2001,

²⁷⁶ z.B. Talcott Parsons, Niklas Luhmann, Ulrich Oevermann.

64) dar. Professionelles oder Professions-Handeln liegt dementsprechend dann vor, „wenn ein Berufstätiger jenseits einer technisch-rationalen Anwendung von Wissen solche Entscheidungen treffen muss, die für die Lebenspraxis bestimmter Anderer bedeutsam sind“ (Rolff 2001, 39).

Im folgenden werden Profession als klientenbezogene Tätigkeit und Schule als bürokratisch-mechanische Organisation einander gegenüber gestellt. In enger Anlehnung an Rolff (2001, 34ff) werden dabei sechs Merkmale pädagogischer Arbeit von Schule ausgeführt, die einem Verständnis von Schule als ökonomisch-technischer Produktionseinheit entgegen stehen. So wird ein Spannungsbogen zwischen pädagogischer Profession und Schulorganisation skizziert, innerhalb dessen Lehrtätigkeit an und in staatlicher Schule zurzeit stattfindet, unter dem Pädagogen sich bewegen müssen und den sie sich bewusst halten sollten, wenn sie professionell mit sich und den Schülern umgehen wollen.

Grundsätzlich gelten unterschiedliche Blickwinkel: Profession sieht Schule als Bildungs- und Erziehungseinrichtung, während der Organisationsblick das Schulhaus als Unterrichtsanstalt mit hierarchischem Stellenkegel betrachtet.

1. Persönlichkeitsentwicklung vs. Informationsverarbeitung:

Profession unterliegt dem Auftrag, Bildung, Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung zu erfüllen durch konkreten Unterricht (Vermittlung von Wissen, Vorstellungen, Ideen, Idealen) mit nicht-berechenbaren lebenden Systemen. Wissen kann hier nicht routinemäßig und in einem technischen Sinne angewendet werden, sondern immer nur im Rahmen der Deutung eines Falles (Stock, 2006, 4). Die Idee der ‚Informations‘-Aneignung und –Verarbeitung gilt hier eher im Sinn von aktivem, strukturerweiterndem (akkomodativem) Lernen und entsprechender Persönlichkeitsbildung.

Organisation sieht die Idee der Informationsverarbeitung bzw. -weitergabe eher im Sinne strukturimmanenten (assimilativen) oder sogar mechanistischen Lernens. Nicht alle Inhalte haben aus schulbürokratischer Sicht Bildungsgehalt, weshalb die Ministerialbürokratie über bildungstheoretisch zu legitimierende Lehrpläne, Differenzierung von Schulklassen, Verteilung von Fächern und Zeitaufwand zu steuern versucht. (Luhmann 2002, 155).

2. Beziehung vs. Technologisierbarkeit

Lehren erfordert aus Professionssicht pädagogischen Bezug. Kinder und Jugendliche als Mitglieder des Schulesystems haben als Heranwachsende einen besonderen Status: Sie sind keine Vollmitglieder (sondern temporäre Mitglieder mit eingeschränkten Rechten), obwohl Schule ihr eigenes Existenzrecht erst durch die Schüler bekommt. Erziehung beruht hier auf persönlicher Begegnung und beinhaltet eigenaktive Bewusstseinsprozesse des Schülers. Lehrer können dabei hilfreich (bei-stuernd) sein, aber nicht prozessbeherrschend oder –determinierend. Schule lässt sich aufgrund der Eigenarten von Schülern und Fällen nur begrenzt zweckrational organi-

sieren²⁷⁷ und technologisieren. „Das ‚Wissen‘ der Profession besteht nicht so sehr in der Kenntnis von Prinzipien und Regeln [i.S. technologischer Standardisierung, R.M.] als vielmehr in der Verfügung über eine ausreichend große Zahl *komplexer* Routinen, die in *unklar definierten* Situationen eingesetzt werden können“ (Luhmann 2002, 149). Die personale Beziehung²⁷⁸ bleibt nicht ersetzbar (Huschke-Rhein 1998b, 33).

Für die Organisation verfügt der Lehrer als Fachmann über Routinen, die standardisiert in sich wiederholenden, klar definierten Situationen eingesetzt werden können. Beziehungsunabhängige, rein sachliche, standardisierte Wissensvermittlung ist möglich. Pädagogischer Bezug, falls er dennoch erforderlich sein sollte, ließe sich eh nicht staatlich verordnen.

3. Einzelfallverstehen vs. Standardisierung

Es ist der Einzelschüler, der im Mittelpunkt professioneller pädagogischer Bemühungen steht, so der unangefochtene schulpädagogische Anspruch. Lehrer begleiten und betreuen nach dem Einzelfall-Prinzip, das allgemeinrichtige Erziehungsmaßnahmen ausschließt (Rotthaus 2006, 37). Gerade im Konfliktbereich ist eine „Rezeptologie für alle Fälle“ (Palmowski 2003, 26) nicht praktikabel. „Standardisierte Konzepte definieren einen beträchtlichen Teil von [...Schülern, R.M.], die auf diese Art eines ritualisierten Kontextes nicht antworten, als unfähig. Oder sie suggerieren, dass jeweils ritualisiertes Standardvorgehen zum Auslösen der hilfreichen Prozesse nötig wäre“ (G.Schmidt 2004a, 154). Schüler fordern – insb. im Bereich von Konfliktfällen (Luhmann 2002)²⁷⁹ - als lebende Systeme individuelles Vorgehen ein, was auch einer postmodernen Wertesicht entspricht. Lehrer sind nicht nur „Wissensvermittler“, sondern begleitende Verstörer, Erzieher, Anwälte der Kinder, Konfliktvermittler, positiv oder negativ besetzte Symbolfiguren.

Für die Organisation gilt, wie unter Punkt 2, dass Kategorisierung und Standardisierung - z.B. nach Klassen, Schulformen und Themen - angestrebt wird.

4. Selbst- vs. Fremdkontrolle

Für die Organisation sind Lehrer Beamte und als solche zur Einhaltung übergeordneter Ziele der staatlichen Schuladministration (z.B. Chancengleichheit, verbindliches Curriculum, vergleichbare Standards) verpflichtet. Der Beamtenstatus verlangt nach administrativer Kontrolle und externer Evaluation von Lehrern und Schulhäusern.

Administrative Kontrolle durch die Bürokratie ist aus pädagogischer Sicht unangebracht und nur begrenzt realisierbar, weil die Begleitung von Schülern Einzelfallbetrachtung benötigt.

²⁷⁷ Man könnte auch sagen: Die Rationalität des Schulsystems und die Rationalität des einzelnen Erziehers differieren.

²⁷⁸ Nohl nannte sie den „pädagogischen Bezug“ (Nohl zitiert nach Huschke-Rhein 1998b, 33).

²⁷⁹ Dabei sieht Luhmann allerdings noch keine strukturell-etablierten Vorkehrungen der Organisation (wie z.B. bei Konfliktmanagementsystemen), sondern betont in diesem Zusammenhang die persönliche Verantwortung des Pädagogen als Appellationsinstanz (Kuper 2004, 141).

Lernfortschritte sind nicht objektiv und valide messbar: „Alle Evaluationsinstrumente konstruieren letztlich [lediglich, R.M.] eine Wirklichkeit eigener Art“ (Siebert 2005b, 122). Aufgrund von Einzelfallbetrachtung im pädagogischen und Unterrichtsprozess besteht die Notwendigkeit beruflicher Autonomie. „Die Grenzen der Kontrollierbarkeit verschaffen den [...] Lehrern den Vorzug einer strukturellen Autonomie. [...] Die eigentliche Arbeit des Unterrichtens, Erziehens, Beurteilens, Beratens und Innovierens vollziehen Lehrer im Klassenzimmer, und sie sind dort weder vollständig reglementierbar noch annähernd standardisierbar. So ist die sog. Aufsichtsspanne in der Schule auch größer als in anderen Organisationen, wo Vorgesetzte in der Regel nicht mehr als zehn Untergebene beaufsichtigen“ (Rolff 2001, 39; vgl. a. Siebert 2005b, 64): Die Emergenz von Kognition und Lernen (Kap. 7.9) lässt sich nicht nach einem Input-Output-Schema evaluieren.

Erfolge von Lehrkräften oder Schule sind kaum adäquat zu messen bzw. fassen: „In der Regel zeigt es sich erst im Erwachsenenalter, ob die Schulzeit erfolgreich war. Und auch dann lässt sich nicht eindeutig feststellen, ob es Erfolge der Schule oder anderer Instanzen von Kindheit und Jugend waren“ (Rolff 2001, 39). Der Preis für die Autonomie ist allerdings permanente Erfolgs- und Handlungsunsicherheit, welche nur durch kollegiale Kommunikation und Kooperation zu mildern ist

5. teamartige vs. gefügearartige Kooperation

Profession verlangt nach kollegialer Zusammenarbeit, wobei günstigenfalls örtliche und zeitliche Beweglichkeit freie Verfügung über Arbeitsverteilung und Aufenthaltsort gestatten würde. Eine solche Zusammenarbeit kann als ‚teamartige‘ oder horizontale Kooperation von einer durch die Schulorganisation vermittelte, ‚gefügearartigen‘, vertikalen Kooperation unterschieden werden.

Die bürokratische Schule mit ihrem Lehr- und Stundenplan bestimmt die vertikale Kooperation (Schulleitung – Lehrer) und die Trennung von Leitungs- und Lehrtätigkeit. Die ‚gefügearartige‘ Kooperation wird durch die Schulorganisation vermittelt und vorgegeben: es gibt örtlich und zeitlich feste Arbeitsplätze; feststehende Lehrstoffe werden aufgeteilt nach Fächern, inhaltlicher Reihenfolge, Stundendeputat und Fachlehrern. Lehrer sind damit v.a. Einzelarbeiter hinter der geschlossenen Klassentür ohne (voll) ausgebildetes Organisationsbewusstsein. Die Perspektive ‚ich und meine Klasse‘ wird so gegenüber der Einstellung ‚wir und unsere Schule‘ gefördert, was zu einer zellularen Grundstruktur von Schule führt (Rolff 2001, 40). Teamartige Kooperation ist wohl eher die Ausnahme in Schule, aber nur sie kann verhindern, dass aus Schülersicht der Erziehungsprozess in isolierte Veranstaltungen zerfällt.

6. reflexive vs. operative Ziele

Die zentralen pädagogischen Ziele sind paradox und reflexiv (Erziehung zur Selbstständigkeit²⁸⁰), widersprüchlich (Förderung und Auslese müssen ständig ausbalanciert werden), tendenziell unbegrenzt (die Vielzahl von Zielen macht ständig Prioritätsentscheidungen nötig, die schnell zu politisch-ideologischen Auseinandersetzungen führen können) und nicht operationalisierbar/ messbar (Ziele sind weitaus offener als z.B. bei marktorientierten Unternehmen).

Schule als Organisation verfolgt (meist eher kurzfristige) nicht-reflexive Planungsmaßnahmen zur Erreichung von Organisationszielen, wobei die Schulverwaltung zunehmend messbare Überprüfungen von Zielen verlangt und einfordert. Kaum lösbare politisch-ideologische Auseinandersetzungen sind strukturell vorprogrammiert.

Als Fazit kann festgehalten werden, dass Organisation und Profession „einander äußerlich *und* aufeinander angewiesen“ bleiben (Kuper 2004, 135, Hvg.i.Org.). In der Unterscheidung zwischen Profession und Organisation stehen pädagogische Idealvorstellungen organisatorisch gegebenen Alltagserfordernissen gegenüber. Lehrer müssen in diesem Spannungsfeld einen speziellen Erfahrungsschatz aufbauen, der ihnen hilft, die berufsspezifischen Probleme je situationsbezogen, jenseits standardisierter Routine, kompetent zu lösen (Altrichter 2003, 642). Sie können zugleich von der Unmöglichkeit ausgehen, auf dem Hintergrund dieser Widersprüchlichkeiten des Schulsystems all den vielfältigen, von verschiedenen Seiten an sie herangetragenen Erwartungen gerecht werden zu können (Palmowski 1998a, 25). Dies muss nicht als Belastung, sondern kann auch als entlastende Befreiung erlebt werden. Der Kontrast von Profession und Organisation lässt sich in tabellarischer Kurzform wie folgt darstellen:

Profession vs. Organisation	Schule als	
	Profession	bürokratisch-mechanische Organisation
1. Persönlichkeitsentwicklung vs. Informationsverarbeitung	Erziehungsauftrag	simple Informationsweitergabe
2. Beziehung vs. Technologisierbarkeit	pädagogischer Bezug	standardisierte Routinen für sich wiederholende Situationen
3. Einzelfallverstehen vs. Standardisierung	Einzelschüler im Mittelpunkt	Standardisierung von z.B. Klassen, Schulformen und Themen
4. Selbst- vs. Fremdkontrolle	gebrochene Kontrolle (allein im Klassensaal)	administrative Kontrolle von Erziehungshandeln
5. teamartige vs. gefügeartige Kooperation	horizontale, selbstorganisierte kollegiale Kooperation	verordnete Kooperation; zugleich wird Einzelgängertum gefördert
6. reflexive vs. operative Ziele	paradoxe reflexive Ziele	kurzfristige, linear-kausale Planungsmaßnahmen

²⁸⁰ Würde man jemandem vorschreiben, wie er als Mündiger zu denken hat, behandelte man ihn als unmündig. Jeder Schüler muss für sich entscheiden, was Mündigkeit heißt. Daher ist Erziehung zur Mündigkeit Erziehung zur Selbsterziehung.

Abb. 8-6: Vergleich Profession und Organisation schulisch-pädagogischer Arbeit ²⁸¹

Deutlich wird hier, dass etliche „Konflikte und Belastungen *strukturelle* Momente des Lehrerberufs“ sind als Ausdruck einer hohen, durch den Kontext angelegten „Diskrepanz zwischen den Erwartungen und den realen Möglichkeiten“ (Kretschmann 2001b, 16; Hvg.R.M.). In ähnlicher Weise gilt das ansonsten nur für Krankenhäuser und kirchliche Einrichtungen. Die Besonderheit von semi-professionellen Berufen im Allgemeinen und von Schule im Besonderen verdeutlicht das folgende Schaubild von Rolff im Vergleich verschiedener Organisationstypen:

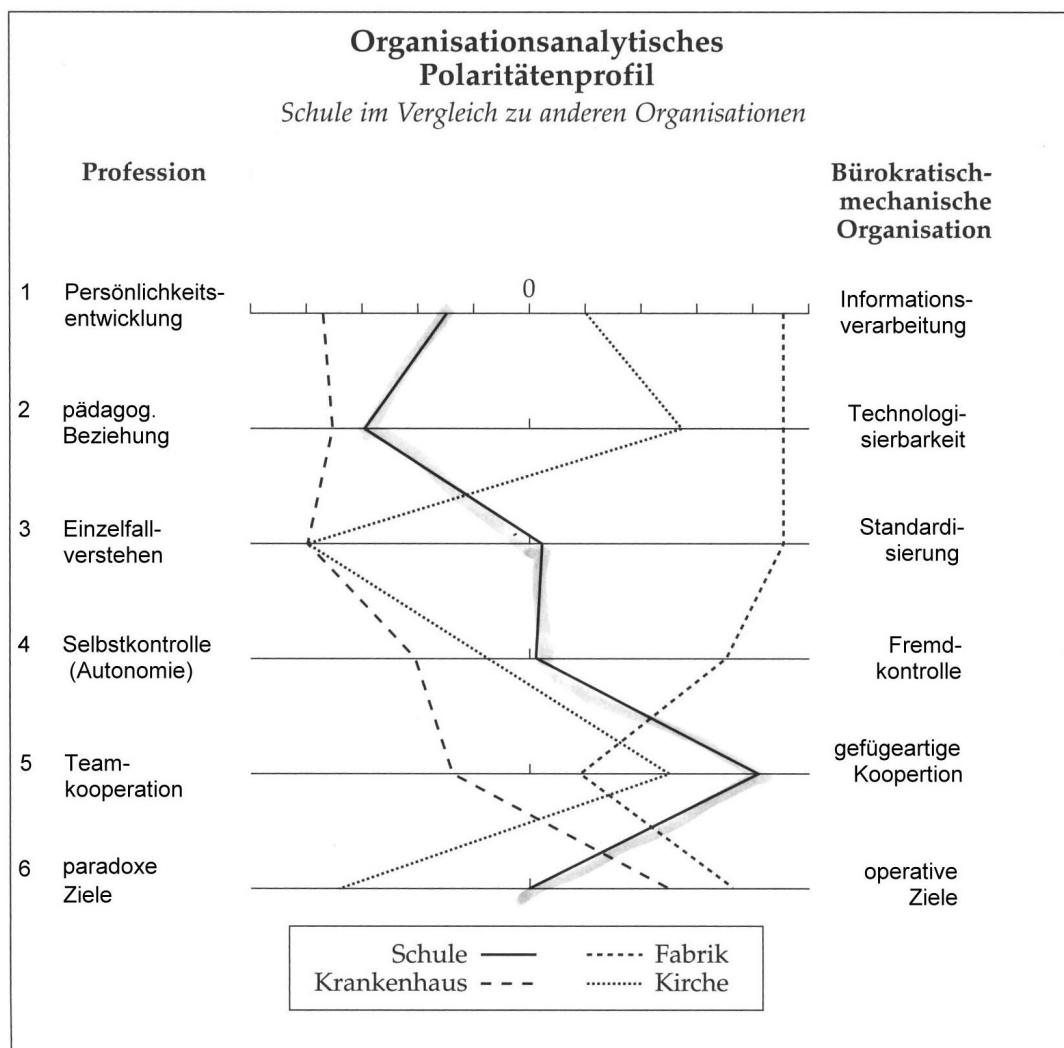


Abb. 8-7: Organisationsanalytisches Polaritätenprofil (nach Rolff 2001, 44)

Huschke-Rhein (1998, 149) unterscheidet ähnlich, benennt den Unterschied aber anders, nämlich als ‚institutionelle Systemebene‘ und als ‚personale Systemebene‘. Er ergänzt einen weiteren Gegensatz zwischen Pädagogik und staatlicher Organisation von Schule. Schule als Organisation stellt tendenziell eher einen harten Kontext dar (z.B. Pünktlichkeit, Ordnung, Fleiß),

²⁸¹ Reich bezeichnet den Blick der bürokratisch-mechanischen Organisation auch als ‚institutionelle Pädagogik‘, während er für die Profession eine konstruktivistische Sichtweise fordert (Reich 1998c, 20). Der hier vertretenen Auffassung gemäß liegt die Stärke eines systemischen wie konstruktivistischen Ansatzes allerdings gerade auch in der Berücksichtigung der Systemlogik von Schule für die pädagogische Arbeit.

während die (die Schule und Pädagogik beeinflussenden) derzeitigen gesellschaftlichen Vorstellungen eher weiche Kontexte darstellen (Wertpluralismus, Unverbindlichkeit). Im Nachklang der 70er Jahre kann dies auch verstanden werden als der Versuch von Pädagogen, den harten Kontext von Schule als Organisation (der klare traditionelle Werte einfordert) für die Schüler durch ein Verständnis für Abweichungen ‚abzufedern‘. Huschke-Rhein (1998a, 65) selbst plädiert für „mittlere Werte zwischen ‚weich‘ und ‚hart‘.“²⁸²

Die genannten Gegensätze aus dem widersprüchlichen Verhältnis von individuumszentrierter Pädagogik und staatlicher Organisiertheit von Schule als Zwangsveranstaltung sind gegenwärtig als die kontextuelle Gegebenheit des Lehrerberufs anzusehen – und als Herausforderung, mit diesen unterschiedlicher Systemlogiken umgehen zu müssen. Reinhard (2002, 54) schlägt in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen ‚Beamter‘ (institutionelle Ebene) und ‚Künstler‘ (personale Ebene) vor. Während der Beamte eher schulische Umgebungen danach analysiert, ob bzw. inwieweit er selber und sie sich an bestehende Ordnungen halten (vgl. Kap. 8.4.2), versucht der Künstler eher seine subjektiven Vorstellungen in einem Umfeld zu realisieren, das er danach beurteilt, ob bzw. inwieweit es zu ihm und seinen Vorstellungen passt. Die ‚Beamtensicht‘ beschreibt Reinhard (2002, 56) dementsprechend eher als eine fremdbestimmte, objektivierende, beherrschende, ‚realitätsabbildende‘ und misstrauende Funktionslogik, der die ‚Künstlersicht‘ als eine eher selbstbestimmte, subjektivierende, kreativ-erfinderische, vertrauensvolle ‚Logik‘ gegenüber gestellt wird. Wenngleich die zweite Sichtweise eher mit konstruktivistischen Annahmen übereinstimmt, so betont der systemische Ansatz doch auch, dass Handeln seine Kontextbedingungen mitbedenken muss.²⁸³

Der Widerspruch zwischen individuumszentrierter Pädagogik und staatlichem Schulrahmen prägt in jedem Fall – ob bewusst oder nicht - kommunikatives Verhalten an der Schule. Er wird vom einzelnen Lehrer oder Schüler individuell erfahren und ‚beantwortet‘. Damit stellt sich die Frage, wie ein Pädagoge sich entscheidet, mit pädagogischen und organisationalen Anforderungen in seiner je eigenen Selbstorganisiertheit und das heißt auch vor seinem Gewissen und gemäß seiner Berufsauffassung – in einer bestimmten Situation umzugehen. Hier besteht eine große Gefahr, sich in Doppelbotschaften zu verfangen (Huschke-Rhein 1998a, 65). Für den Lehrer gilt es dann individuell, nach dem je situativ angemessenen Sowohl-als-auch-Mischungsverhältnis zwischen diesen Funktionen bzw. Sichtweisen zu suchen, sie den Schülern

²⁸² Jedenfalls zeichnet sich der pädagogische Bezug nicht notwendig durch einen weichen Kontext aus. Deshalb habe ich diese Unterscheidung auch nicht in dieser Form in die Tabelle in Abb. 8-6 aufgenommen. Die weiteren Ausführungen (insb. Kap.8.4.3 und 9.1.6) werden zeigen, dass auch ich eine je einzelfallbezogene Mischung von harten und weichen kommunikativen Aspekten für den pädagogischen Bereich für angemessen halte.

²⁸³ Damit ist über die zukünftige Organisationsformen von Schule noch nichts ausgesagt. Zu vermuten steht, dass, wenn die Entwicklungen in Richtung postmoderne Gesellschaft (i.S. des Modells der Stufe 5 nach Kegan, vgl. Kap.5.2.3) weiter geht, systemisch-konstruktivistische Sichtweisen auch in der Organisation von Schule stärker zum Tragen kommen dürften (vgl. dazu Palmowski 2004b; Thom/Ritz 2000). Fraglich ist, ob staatliche Bürokratie in ihrer jetzigen Form als Ordnungssystem (Kap.8.4.2) Bestand haben kann.

transparent zu machen und ggf. zusammen mit diesen nach stimmigen Formen der gemeinsamen Beziehungsgestaltung zu suchen (Reinhard 2002, 60).

Von einigen Vertretern der Elternseite, die einer idealisierenden humanistischen Alltagspsychologie und hohen Anforderungen anhängen, werden oftmals die Lehrer für Aspekte wie z.B. die Schulunlust von Kindern verantwortlich gemacht, die mit der Organisation von Schule zusammenhängen: „Lehrer werden oft als allmächtig angesehen in ihrer Fähigkeit, Schaden anzurichten, gleichzeitig aber als machtlos in ihrer Fähigkeit, zu erziehen und Wissen zu vermitteln. Nach dieser Sichtweise kommen Kinder offen, neugierig [...] zur Schule, werden aber allmählich dazu ‚erzogen‘, gelangweilte und apathische Mitläufer zu werden. Lehrer [...] sind damit implizit diejenigen, die die Seele des Kindes verwunden“ (Omer/Schlippe 2004, 171). Eine Berücksichtigung der Kontextbedingungen schulischen Unterrichtens (auch durch Eltern und Schüler) kann es dem Pädagogen einfacher machen, sich selber in dem Spannungsfeld zwischen Profession und Organisation angemessen und flexibel zu verorten.

Bewusstheit für diese Widersprüchlichkeit von professionellen und organisationalen Ansprüchen macht es ihm dann auch leichter, seiner zentralen unterrichtlichen Aufgabe in realistischer Weise nachzukommen und angemessene Lernkontexte zu kreieren und zu begleiten. Insofern als in Schule eine Vielzahl von Kontextbedingungen schlichtweg gegeben (und tendenziell in der Hand der ‚öffentlichen Hand‘) sind, relativiert sich nämlich abermals²⁸⁴ die Verantwortung von Pädagogen. Lehrer können nicht das, was vom System (Organisation) nicht geleistet wird, kompensieren, ohne auf Dauer auszubrennen. Zugleich muss eine strukturelle Kopplung gewährleistet bleiben zwischen den Interessen der Schülern als Systemmitgliedern und den (staatlichen) Interessen des Systems Schule (Huschke-Rhein 1998b, 32,37,121) sowie der Interessen und vitalen Bedürfnisse des Lehrers selber. Allerdings ist es möglich, „ein Sachsystem wie das Lernsystem der Schule als System personaler Beziehungen wiederzuentdecken“, indem man in der Betrachtung verstärkt auf Aspekte von Beziehungsgestaltung und Psyche achtet (Huschke-Rhein 1998b, 144). Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist zwar eingebunden in den Kontext einer Double-Bind-Insitution mit für beide Seiten letztlich unerfüllbaren weil widersprüchlichen Forderungen, und die Lehrer-Schüler-Beziehung bleibt deshalb auch durch den Kontext belastet. Aber ein immer wieder erfolgreicher Rückgriff auf metakommunikative gemeinsame Verständigung kann deutlich machen, dass der Lehrer sich dieser Problematik bewusst ist und Schule primär als System personaler Beziehungen sieht (Palmowski 2003, 220).

Letztlich wachsen mit dem konstruktivistisch-postmodernen Modell autopoietischer Steuerung die Zweifel, ob bzw. inwieweit Schule über bürokratische Megasysteme überhaupt handhabbar- bzw. steuerbar sein kann. Versuche, pädagogische Wirklichkeiten zu kalkulieren, erscheinen dann als „Omnipotenzfantasien jedweder Art“ (Siebert 2005b, 134). Gleichzeitig gilt,

²⁸⁴ Die gleiche Feststellung ergab sich aus der autopoietischen Selbstorganisation der Schüler.

dass Schule auch in den postmodernen Gesellschaften bis auf weiteres massivem parteipolitischen Einfluss und staatlicher Organisiertheit unterliegen wird.

Die hier vorliegende Arbeit und die Weiterbildung, auf die sie sich bezieht, setzen die momentane Verfasstheit von Schule als Kontextbedingung heutiger schulisch-pädagogischer Arbeit voraus. In diesem Kapitel sollte verdeutlicht werden, dass Pädagogen in der staatlichen Schule es mit zwei unterschiedlichen Systemlogiken zu tun haben. Diese sind für das eigene gesundheitliche Wohlbefinden wie auch für angemessene Lern- und Erziehungsprozesse zu berücksichtigen und mit den Schülern besprechbar und in Fragen der Ausgestaltung kooperativ verhandelbar. Ein Kampf gegen oder ein Ausblenden von einer Seite – Profession oder Organisation – wird auf Lehrer und Schüler langfristig negativ zurückwirken. Zugleich wird an dieser Stelle klar, dass viele Unsicherheiten von Lehrern in Schule – heute mehr denn je – strukturbedingt und nicht auf intellektuelle Defizite zurück zu führen sind (Siebert 2005b, 136).

Die Schulorganisationsforschung versucht in den letzten Jahren verstärkt, dass beschriebene Dilemma dadurch zu lösen, dass Organisationen als lernende, selbstorganisierende Systeme beschrieben werden (Kap.11.1). Überträgt man dieses aus dem Wirtschaftssystem kommende Modell auf die Schulhäuser, dann stellen ihre Mitglieder Diagnosen, ermitteln Bedarf, setzen und evaluieren Ziele und Schwerpunkte, handeln gemeinsam, und Führung geht tendenziell über in die Selbstorganisation kooperierender Teams (Rolff 2001, 43). Allerdings verbleiben diese Schulhäuser innerhalb des staatlich verwalteten und kontrollierten Erziehungssystems, was eine solche Übertragung nicht einfach möglich macht. Der Double-Bind-Charakter staatlicher Schulpolitik (zumindest der aktuellen) lässt sich damit nicht auflösen, er verstärkt sich vielmehr (Kap.2.3.2). Dies kann zu einer problematischen Form schulischer Organisationskultur führen (Kap. 8.4.2), die krank machen kann, wenn man sie nicht durchschaut. Es gibt aber nicht nur eine problematische Organisationskultur von Schule.

8.4 problematische Organisationskulturen von Schule

Nachdem Organisationskultur definiert und ihre Besonderheiten für Schule als technokratisch-bürokratisches System beschrieben wurden, sollen in diesem Kapitel idealtypische Fallen bzw. gesundheitsgefährliche Formen schulischer Organisationskulturen behandelt werden.²⁸⁵ Hierzu werden zunächst veränderungerschwerende, chronifizierende Aspekte von Schule beschrieben (Kap.8.4.1), die vor allem für mögliche Veränderungsprozesse in Schulhäusern zu berücksichtigen sind. Dann werden die Gefahren der Übertragung von Elementen aus (unternehme-

²⁸⁵ Es ist leichter möglich, Szenarien bzw. Kriterien zu vermitteln, anhand derer ein Pädagoge feststellen kann, dass eine problematische Situation gegeben ist, als Gelingensbedingungen in detail zu formulieren, die standardisiert umgesetzt werden könnten. Letzteres ist auch für Organisationsentwicklungsprozesse nicht möglich, da Organisationen komplexe soziale Systeme sind, für deren Betrachtung (ebenso wie im pädagogischen Professionskontext) der Einzelfallbezug gilt.

rischen) Belohnungssystemen auf schulische, bürokratische Ordnungssysteme (Kap. 8.4.2) näher beleuchtet. Dieses Thema besitzt auf dem Hintergrund, dass die Bildungspolitik genau dies sich vornimmt, aktuelle Brisanz für Schulhäuser und ihre Nicht/Entwicklungen. In einem dritten Unterkapitel werden zwei extreme Spielarten von Schulkulturen (Konsens- und Konfusionskulturen, Kap.8.4.3) vorgestellt, wie sie in manchen Kollegien vorherrschen und deren Dynamik zu erkennen eine Burnout-Prophylaxe darstellen kann. Abschließend werden die Wirkmechanismen psychosomatischer Kulturen beschrieben (Kap. 8.4.4), deren Kenntnis, angesichts der Tatsache, dass sehr viele Lehrer psychosomatische Beschwerden aufweisen, ebenfalls als gesundheitsunterstützend angesehen werden kann.

8.4.1 Schule als chronifizierendes System

Schule als generelles Erziehungssystem wie auch Schule im Sinne des speziellen Schulhauses stellen hochgradig konstante, tendenziell veränderungsarme, für einige Autoren (fast) ‚veränderungsresistente‘ Systeme dar. Für das generelle Schulsystem gilt diese Aussage aufgrund seines bürokratischen Charakters als technisches Ordnungssystem (Kap. 8.4.2). Für das Schulhaus gilt dies, weil es bei großer Kontinuität der Lehrer gegenüber den Schülern dem Modell eines Durchlauferhitzers²⁸⁶ gleicht (Schumacher 2002). „In der Beziehung zu ihren Schülern sind sie [die Lehrer] fast immer die Wissenden, die Schüler die Unwissenden. Welchen Grund sollte es für Lehrer geben, an ihrem Wissen zu zweifeln und neu zu lernen, wenn Schüler sie nicht stören?“ (Simon 2002, 157). Aber selbst dann, wenn sie stören, werden sie bald das Schulsystem verlassen und durch neue Schüler ersetzt werden. Die Schule braucht nicht zu lernen, da sie nicht einem Marktmodell folgen muss, kritisiert Simon (2002, 158). Die Schüler werden ihr automatisch, notfalls (bis zur neunten Klasse durch die Polizei) auch zwangsweise zugeführt.

Schule kann als ein eher konservatives System gelten, das in rekursiven, selbstbestätigenden Prozessen vor allem an der Fortsetzung seiner eigenen Existenz interessiert ist (Huschke-Rhein 1997, 36). Als solches stellt es für Lehrer „zwangsläufig [...] eine im Vergleich zu anderen gesellschaftlichen Bereichen unerhört konstante Umwelt“ dar, so dass Lernanreize für Lehrer bzw. das System verloren gehen (Simon 2002, 157). Im Sinne einer Störungsprophylaxe gibt es zahlreiche Möglichkeiten, den bisherigen Ablauf störende Schüler entweder aus dem Schulhaus dauerhaft zu entfernen oder sie zu pathologisieren. Solange Schule aber als unverändert erfahren werden kann, reicht das bisherige Unterscheidungs- und Verhaltensrepertoire aus.

Für eine solche soziale Organisation ist es schwer, aus eigener Kraft und aus eigenem Antrieb heraus, Verfestigungen aufzubrechen und Entwicklungen konzertiert auf den Weg zu bringen (v.Lüde 1997, 287). Dennoch wird seit einigen Jahren die Idee einer lernenden Schule pro-

pagiert; und gesellschaftliche, wirtschaftliche und kulturelle Veränderungen durch den Einzug der Postmoderne lassen, aus einer Außenperspektive betrachtet, den Veränderungsbedarf von Schule ‚tatsächlich‘ steigen. Schule muss das allerdings aus einer Innenperspektive nicht unbedingt so sehen. Aufgrund ihrer Abschottung bzw. mangelnden Kopplung mit anderen Systemen (Luhmann 2002) sowie der Machtstellung, als problematisch erlebte Schüler abschieben oder ‚exkommunizieren‘²⁸⁷ zu können, vermag sie, Probleme und zum Teil auch Verantwortlichkeiten zu externalisieren.

Sie übersieht dabei, dass, „je [...] starrer ein System auf Verhaltensänderungen reagiert, desto eher wird es Problemverhalten (eines oder mehrerer seiner Mitglieder produzieren)“ (Palmowski 1998a, 53). Am problematischsten werden Schüler erlebt, die eine Aufrechterhaltung der Chronifizierung von Schule nur über ihre eigene persönliche Pathologisierung zulassen (Schule besitzt hier Definitionsmacht), die aber nicht abgeschoben werden können und das faktische Verhalten in der Klasse über störendes Verhalten wesentlich mitbestimmen (der Schüler besitzt hier Verhaltensmacht).²⁸⁸ Chronifizierende Schulkulturen produzieren solche Situationen mit. Die relativ hohe Chronifizierung des „Konservatismus im Schulsystem“ (Hubrig/ Herrmann 1997, 167) findet dann ihre Grenze, wenn *innerhalb* des Systems zu viele Schüler sich so unerwartet verhalten, dass eine kritische Masse erreicht wird, ab der das System intern anders reagieren muss.

Nicht verschwiegen werden soll, dass die Kontinuität von Schule freilich auch als eine Stärke betrachtet werden kann. Verlässliche Rahmen schaffen Orientierung, Komplexitätsreduktion und Arbeitserleichterung durch Routinen. Andererseits besitzt Schule Umfelder, in die hinein sie ihre Klientel entlassen muss, so dass die These, dass Gesellschaft sich maßgeblich verändert, voraussichtlich mittel- oder langfristig Schule betreffen wird. Dann wird sich die Frage stellen, wie Schule in postmodernen Zeiten als bürokratisch-technische Einrichtung des Staates sich anpassen muss, kann, soll, darf. Die Diskussion um Schule als lernende Organisation (Kap.11) wird hier interessant.

Chronifizierenden Schulkulturen stellt die Kultusbürokratie gegenwärtig neue Verordnungen und Gesetze gegenüber, die – in Teilen - mehr Anreize für Veränderung geben sollen.

²⁸⁶ Die Schüler werden automatisch dem System zugeführt und durch das System geschleust. Überspitzt formuliert impliziert dies Aussagen wie, dass ein Arbeitsblatt, das sich zwanzig Jahre lang bewährt hat, nicht falsch sein könne.

²⁸⁷ aus der Kommunikation ausschließen

²⁸⁸ Das sind z.B. Schüler, die so wirken, als woll(t)en sie nicht lernen (z.B. weil sie auch mit einem schlechten Real- oder einem Hauptschulabschluss keinen Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen bekommen werden), und sich in Schulformen befinden, in die von Seiten der Politik wenig Geld und außerdem auch von Eltern wenig Aufmerksamkeit fließt. Kommen sie in die Schule, sind solche Schüler kaum abzuschieben und auch nur äußerst schwer zu motivieren. Ebenfalls als problematisch erlebt wird die ansteigende Zahl von Schülern, die aufgrund ihrer Leistungen z.B. das Gymnasium ‚packen‘, aber Verhaltensauffälligkeiten (z.B. ADHS) zeigen, mit denen insb. fachorientierte Pädagogen ihre Schwierigkeiten haben.

Dabei differenziert sie aber ungenügend zwischen zwei grundlegenden, unterschiedlichen Funktionslogiken, wie das nächste Unterkapitel aufzeigt.

8.4.2 Vermischung von Ordnungs- und Belohnungskulturen

In diesem Kapitel soll zunächst die für staatliche, bürokratisch-technische Institutionen typische Ordnungskultur dargestellt werden und mit neueren Versuchen ihrer wirksameren Ausgestaltung verglichen werden, die aus einem anderen Denkmodell heraus erfolgen. Eine Kenntnis dieser beiden Modelle und ihrer deutlich eingeschränkten Kompatibilität stellt wichtige Kenntnisse für die Einschätzung der Schule als Arbeitskontext und der gegenwärtigen schulpolitischen Neuerungsversuche zur Verfügung. Professionalität als Pädagoge beinhaltet Bewusstsein über diese Modelle, die den schulischen Alltag und ggf. schulische Veränderungsprozesse wesentlich prägen. Die Darstellung folgt im Wesentlichen Looss (2007).

Lehrer in Schule leben in relativ stabilen Arbeitsverhältnissen, verbeamtet, ggf. auch mehrere Jahrzehnte im gleichen Schulhaus, i.d.R. ohne Chance auf drastische Karrieresprünge. Ein solches System versucht, (bestehende) Ordnung aufrechtzuerhalten und Kontinuität zu sichern. Während die gegenwärtige Organisationsforschung, die sich primär allerdings auf Unternehmen bezieht, davon ausgeht, dass Organisationskulturen Bewahrung und Veränderung ausbalancieren müssen (Kap. 8.1.2), kann Schule als konservatives System und staatliche Bürokratie als eine Einrichtung gesehen werden, die den Bereich der Bewahrung und Ordnung sehr stark betont und auch so konzipiert ist. Tätigkeiten wie extracurriculare Weiterbildung, Elternarbeit, Supervision und Teamarbeit und alle Formen schulischer Entwicklungsarbeit sind, aus der Sicht der das System tragenden Mitglieder - „ihr Privatvergnügen – getragen von ihrem Ethos und ihrer Energie, aber streng wirtschaftlich genommen unnötig“ (Schweitzer 2005, 78). Eine solche Ordnungskultur gleicht im Ideal einer trivialen Maschine, ihr Ziel ist Ordnung, ihr Anreiz Ruhe, Stabilität und in diesem Sinne Sicherheit. Das ‚Leben‘ und seine Unberechenbarkeit wird hier als ‚Störfall‘ abgearbeitet. Der Beamte mit seinem ‚Dienstvertrag‘ steht entsprechend nicht in einem Arbeits-, sondern in einem Treueverhältnis, und er wird für seine Tätigkeit nicht bezahlt, sondern, wie der Fachbegriff lautet, ‚alimentiert‘.²⁸⁹ Diese Konzeption von Schule entspricht dem Modell von Schule als Organisation (Kap.8.3) und sieht Lehrer in Dienstverträgen (vgl.S.204).

Hiervon lassen sich Zielerreichungssysteme unterscheiden, wie sie eher für Unternehmen am Markt typisch sind. Diese klären ihre Ziele stets neu, entwickeln hieraus Anstrengungen und Projekte, die der Erreichung konkreter Ziele dienen, die sich z.T. auch kurzfristig wieder ändern

²⁸⁹ „Der Staat als zentrales, die Egoismen seiner Bürger übersteigendes Subjekt [...] nimmt [...] in seinen entscheidenden Funktionen die Hilfe der Beamten in Anspruch; sie haben einen Eid zu leisten, dass sie sich an diesem Wettbewerb aller gegen alle nicht beteiligen, und bekommen für ihre Selbstentwaffnung freien Abzug in die Pension zugesichert“ (SZ 8.8.07. S.12).

können. Der Anreiz ist hier nicht Ruhe sondern Belohnung, ihr Ideal die ‚Heldentat‘. Zielerreichungssysteme sind i.d.R. zugleich Beurteilungs- und Belohnungssysteme.

Ob diese Kulturen als gut oder schlecht eingestuft werden, hängt von der zugrundegelegten Perspektive dessen ab, was erreicht werden soll (Martin/ Schuster 2005, 79). Ein Schaubild soll die beiden unterschiedlich funktionierenden Systeme noch einmal verdeutlichen und einander gegenüber stellen:

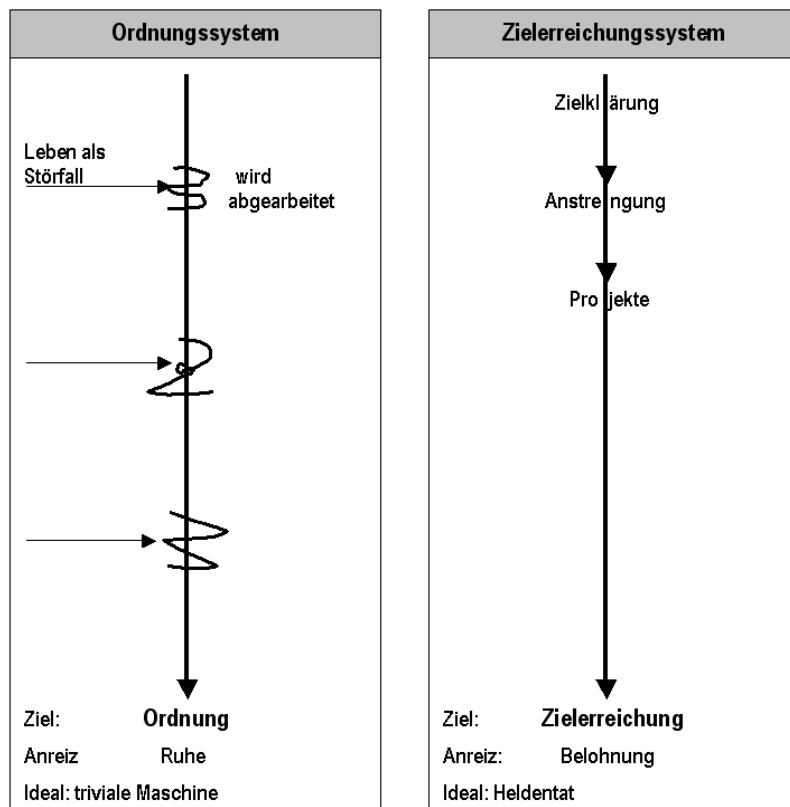


Abb. 8-8: zwei Organisationskulturen: Bürokratie und Wirtschaft

Eine Vielzahl von in verschiedenen Bundesländern in der Diskussion oder der Umsetzung stehenden Projekten (Schul- und Fortbildungsprogramm, Evaluation, leistungsgerechte Bezahlung, ergebnisorientierte Lehrpläne usw., vgl. Kap. 2.2) entsprechen eher der Logik von Zielerreichungssystemen, die in einem Ordnungssystem implementiert werden sollen. Ein Funktionieren muss hier nicht ausgeschlossen werden, man sollte sich nur bewusst halten, dass beide Systeme nach unterschiedlichen Logiken funktionieren und aus einem Ordnungssystem nicht durch Übertragung einiger Aspekte von Entlohnungssystemen selber Entlohnungssysteme werden. Schule ist weiterhin als Ordnungssystem organisiert, die angesprochenen Reformen stellen in diesem Sinn daher auch keine Veränderung zweiter Ordnung dar. Systemisch betrachtet, arbeiten Systeme Inputs von außen nach der eigenen Logik ab. Das heißt hier, dass Schule als Ordnungssystem mit seiner Eigenlogik Zielerreichungselemente i.d.R. als Störfälle abzuarbeiten versucht bzw. versuchen wird, um wieder die gewohnte Ruhe herzustellen und die alten Rituale aufrechtzuerhalten. Tatsächlich werden bereits in den Vorgaben an die Schulhäuser (und nicht

erst bei den Reaktionen der Schulhäuser auf diese Vorgaben) die bisherigen schulbürokratie-typischen Double-Bind-Situationen chronifiziert und verstärkt. Das lässt sich in Hessen (dem Land, in dem die hier untersuchte Fortbildung stattfand) vielfach belegen.²⁹⁰

Die Übertragung von Zielerreichungsaspekten in Ordnungssysteme produziert in letzteren unvermeidbar Widersprüche. Verfahren und Methoden von Zielerreichungssystemen werden dann in Form von Störfällen abgearbeitet und im Sinne der eigenen Systemlogik abgeschwächt. Schematisch lässt sich das wie folgt darstellen:

²⁹⁰ Hier drei Beispiele. (1) In Hessen wurde 2005 nach langer Diskussion eine Fortbildungsregelung eingeführt, der gemäß die dortigen Lehrer nunmehr eine bestimmte Anzahl von Fortbildungspunkten für einen bestimmten Zeitraum nachweisen müssen. Der Anreiz ist hier lediglich symbolischer Art und nicht handfest materieller, wie dies typisch für staatliche Ordnungssysteme ist (z.B. Ordensverleihung nach Tod für das Vaterland). Die verliehenen Punkte dienen auch weniger einer Belohnung als vielmehr dem Vermeiden von Nachteilen, die allerdings nur entstehen können bei Bewerbungen auf höhere Posten. Lehrer, die mit ihrer Dotierung zufrieden sind (in einem System mit vergleichsweise wenig Aufstiegschancen wahrscheinlich nicht wenige), brauchen sich, streng genommen, nicht um diese Regelung zu kümmern, die für Mitarbeiter über 60 ohnehin nicht gilt. Das vermeintliche Signal der Belohnungschance wurde häufig von Lehrerseite faktisch als Vorwurf aufgenommen, sich nicht genügend fortzubilden, also unprofessionell zu lehren.

(2) Auch bei der Einführung von Mitarbeitergesprächen wird die Problematik der Vermischung der Systeme und ihrer Logiken offensichtlich. Nach langen Verhandlungen u.a. mit den Personalvertretungen der Lehrer wurden jährliche Mitarbeitergespräche als verpflichtend eingeführt. Während in der Wirtschaft ein Leiter i.d.R. sechs bis acht solcher Gespräche pro Jahr führt, sollen Schulleiter bzw. Schulleitungen großer Systeme bis zu 120 und mehr Gespräche führen, ohne wesentliche Entlastung. Explizit ausgenommen von solchen Gesprächen sind Beurteilungsfragen, die hingegen in Zielerreichungssystemen üblicherweise explizit in die Mitarbeitergespräche integriert sind. Belohnungschancen können Schulleiter bis jetzt noch nicht offerieren, da es eine Bezahlung nach Leistung (noch) nicht gibt. Wenn sie käme, wäre sie bei der jetzigen Planung in Hessen allerdings ein Nullsummenspiel: Es dürfen – so der Planungsstand – maximal Abweichungen von 10% vorgenommen werden, wobei die Verrechnung kollegiumsintern im Sinne eines Nullsummenspiels erfolgen muss. Vergleichbare Projekte gehaltswirksamer kollegiumsinterner Beurteilung sind in anderen Staaten bereits ausnahmslos gescheitert, weil sie teamartige Kooperation noch mehr konterkarieren (Rolff/ Buhren 2002, 44).

(3) Die Einführung ergebnisorientierter Lehrpläne soll Schulhäusern mehr Freiheiten bei der Gestaltung des Unterrichts geben und zugleich Bildungsstandards sowohl sichern als auch Lernergebnisse vergleichbarer machen. Sowohl die Ausformulierung der Bildungsstandards auf Landesebene als auch (meist) die Ausformulierung ihrer konkreten Umsetzung in Schule sind allerdings letztlich im Wesentlichen eng angelehnt an die alten Lehrpläne und so umfangreich, dass die Gestaltungschancen von vielen Kollegen als kaum erhöht angesehen werden. Gleichzeitig wächst aber (für ein Ordnungssystem nicht verwunderlich) die Verunsicherung unter den Lehrkräften, zumal parallel das zentrale Abitur eingeführt wurde, dessen tatsächliche, genauen Aufgaben und Themen vorher nicht bekannt sind – wohl aber wurde (zumindest im Abendschulbereich) deutlich, dass in den staatlichen Vorgaben zum Landesabitur (in einigen Fächern) teilweise Themen genannt wurden, die in den (Entwürfen der) Bildungsstandards gar nicht aufgetaucht waren und den Umfang des Lernmaterials noch zusätzlich erweitern. Momentan sind die Bildungsstandards wieder zurück gerufen worden.

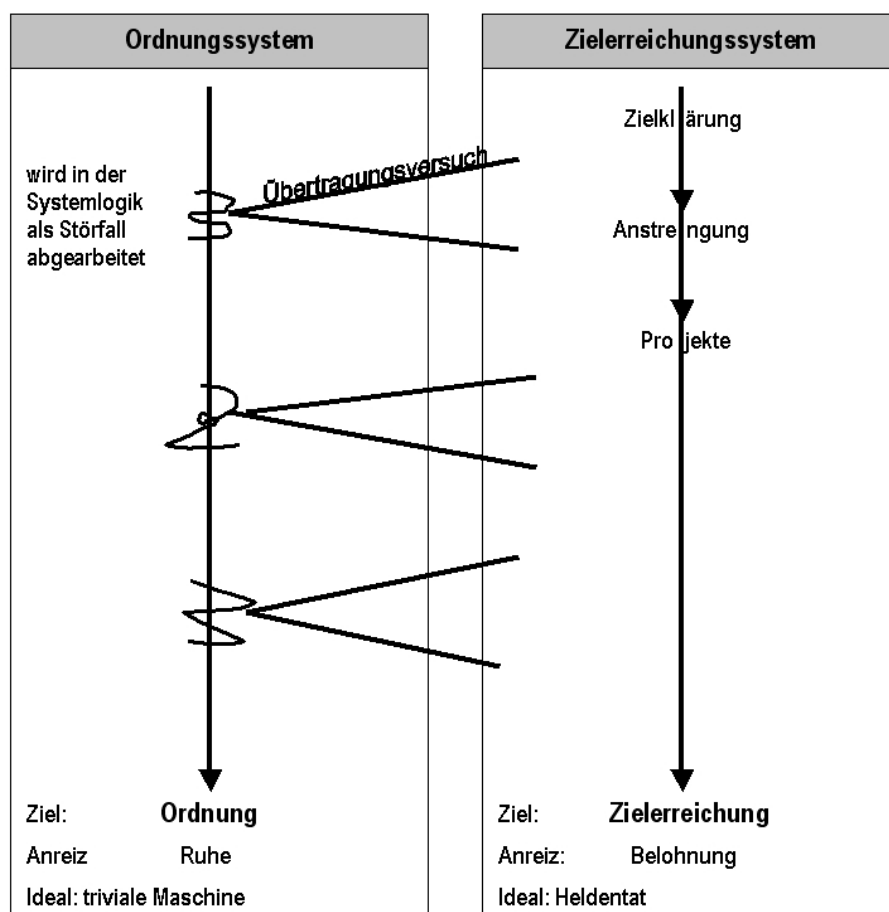


Abb. 8-9: Versuch der Übertragung von Zielerreichungssystemen in Ordnungssysteme

Die Aufgabe für Einzelkollegen, Schulhäuser und v.a. Schulleitung ist dann, sich die beiden Logiken bewusst zu halten und zu schauen, wie sie mit Vorgaben ‚von oben‘ intelligent und für die eigene Einrichtung sinnvoll umgehen können. Das sind Verhandlungsfragen, die Schulentwicklung und, was Schulleitung betrifft, auch Führung betreffen.

Es können sich sowohl Schule als bürokratisch-technische Einrichtung des Staates als auch schulhäusliche Kulturen chronifizieren. Beide sind von der Vermengung von Ordnungs- und Zielerreichungssystemen betroffen. Die beiden nächsten Unterkapitel beziehen sich hingegen v.a. auf Schulhäuser.

8.4.3 Konsens- und Konfusionskulturen

Eine weitere wichtige Unterscheidung im Bereich der Organisationskulturen trifft Simon (2001a, 136ff) für Unternehmens- wie auch explizit für Lehr-Lern-Kulturen. Auch hier geht es um die Beschreibung von Merkmalen, anhand derer erkennbar wird, dass man den Boden einer angemessen funktionstüchtigen Organisationskultur verlässt. Simon beschreibt zwei gefährliche Formen von Organisationskulturen, bei denen Veränderung verunmöglicht wird, weil nichts als ‚neu‘ eingebracht werden kann. Im einen Modell sind die vorhandenen Wirklichkeitskonstruktionen und Regeln so starr, dass potenzielle Neuerungen eliminiert oder schon gar nicht mehr ge-

dacht werden. Simon spricht hier von ‚Konsenskultur‘. Im anderen Extrem sind Wirklichkeitskonstruktionen und Regeln so unklar und uneindeutig, dass es kein etabliertes Altes gibt, gegen das sich neue Ideen durchsetzen könnten, alles ist unverbindlich und stets neu. Simon nennt diese Organisationskultur ‚Konfusionskultur‘.

Beide modellhafte Kulturmodelle (Konsens und Konfusion) begrenzen sich gegenseitig, da sie sozusagen auf einem Kontinuum die beiden Extrempole darstellen. Günstig ist, wenn die Organisationskultur sich auf dem Kontinuum in einem mittleren Bereich bewegt und sowohl Eindeutigkeiten als auch Mehrdeutigkeiten zulässt (= *sowohl-als-auch*). Problematisch wird es, wenn eine Seite die Oberhand gewinnt (*entweder-oder*), was bei zwei Szenarien der Fall ist. Erstens, Ambivalenz (Ordnung *und* Chaos) wird dort, wo sie nützlich wäre (z.B. beim Aufschub von noch unreifen Entscheidungen), nicht zugelassen. Hier wäre eigentlich noch mehr Experiment im ‚Spielmodus‘ (Clement 2004, 167) nötig. Zweitens, Ambivalenz wird dort, wo Eindeutigkeit (Ordnung) nützlich wäre (z.B. beim Treffen notwendiger und drängender Entscheidungen), nicht aufgelöst. Hier wäre mehr Verbindlichkeit im ‚Ernstmodus‘ angesagt. Zielgerichtete Veränderung wird in beiden Fällen wesentlich erschwert oder verunmöglicht, weil die realen Handlungsmöglichkeiten zu sehr eingeeengt werden oder deren Bedeutungsgebung nichtssagend wird.

Die beiden extremen, als gefährlich eingestuften Organisationskulturen können einander wie folgt gegenüber gestellt und stichpunktartig erläutert werden:

	Konsenskultur <i>psychosomatisch-ordentlich</i>	Konfusionskultur <i>verrückt-chaotisch</i>
Wirklichkeitskonstruktion	„harte“ Wirklichkeitskonstruktion - klarer, nicht hinterfragbarer Konsens, wie Wirklichkeit zu beschreiben ist; - einige wenige rigide Regeln; Abweichungen sind nicht erlaubt	„weiche“ Wirklichkeitskonstruktion - unklar ist, wie Realität zu beschreiben ist - große Anzahl unverbindlicher Regeln - Verhinderung der Entstehung von (auch selbstorganisierter) Ordnung
Un/Ordnung	Ordnung, Struktur, Berechenbarkeit	Unordnung, Chaos, Unvorhersagbarkeit
Gültigkeit	Was heute gilt, gilt für immer.	Was heute gilt, gilt morgen vielleicht nicht mehr.
Werte	starre, kaum veränderbare Werte	Werte verändern sich ständig.
Regeln und Werte	Es gibt unausgesprochen die Regel, dass alle Regeln für immer gelten.	Es gibt unausgesprochen die Regel, dass keine Regel gilt.
Kommunikation	Man geht davon aus, dass Botschaften eindeutig gegeben werden.	Die Kommunikation ist widersprüchlich, unklar, vieldeutig.
abweichende Sichtweisen	- Gegensätzliche Sichtweisen entstehen nicht, da alle Mitglieder ambivalenzfrei die gleiche Meinung (zu haben) haben.	- Gegensätzliche Sichtweisen können nicht nebeneinander stehen gelassen werden, man diskutiert sich tot. - Individuelle Motive (ind. Kosten-Nutzen-Relationen) bleiben unklar.
abweichende Botschaften	- anderweitige Botschaften werden ignoriert, nicht akzeptiert. - Metakommunikation findet nicht statt. - Konfliktaustrag wird vermieden.	- Jeder versucht, seine private zur allgemeinen Währung zu erheben. - Botschaften werden disqualifiziert, so dass unklar bleibt, wer was wie meint. - Metakommunikation findet nicht statt. - (Klärnde) Konflikte werden vermieden.

Innovation	Innovationen werden blockiert, weil nichts Neues zugelassen wird	Innovationen werden blockiert, weil zu viel Neues produziert wird
Funktionen und Rollen	Funktionen, Rollen, Koalitionen sind klar und wechseln nicht.	Funktionen, Rollen, Koalitionen sind nicht zu identifizieren. Beziehungsdefinitionen wechseln ständig. Ob Beziehungen hierarchisch oder egalitär sind, weiß keiner. Nähe und Distanz wechseln unvorhersagbar ab.
Bedeutungen	<ul style="list-style-type: none"> - Es gibt verbindlichen Normen, wie zu denken, zu fühlen und sich zu verhalten ist. - Gemeinnutz geht vor Eigennutz. Persönlicher Gewinn ist, ein guter Mensch zu sein. - strenge Rationalität 	<ul style="list-style-type: none"> - Es gibt keine verbindlichen Normen, wie zu denken, zu fühlen und sich zu verhalten ist. - Das löst individuell Spannungen aus und bereitet den Boden für Gerüchte und Verschwörungstheorien.
Verantwortung	<ul style="list-style-type: none"> - hohe Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung - gleichzeitig wächst die Gefahr von Schuldzuweisungen - letztlich Unsicherheiten über tatsächliche Verantwortungsübernahme 	<ul style="list-style-type: none"> - Auflösung von Verantwortlichkeiten bei gleichzeitiger kollektiver und individueller Schuldlosigkeit - Erfolge und Schuld sind nicht wirklich zuzurechnen - Es gibt keine klaren Kontrakte.
Umgang mit Selbst	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstentwertungskultur, bei Forderung nach Aufwertung des anderen. - Versagens- und Trennungsängste. - Disqualifikationen unangemessener Gefühle. 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstabwertungen der Mitarbeiter, - Sinnverlust, - Resignation
Ergebnis	<ul style="list-style-type: none"> - allgemeiner Konsens - unverrückbare Spielregeln bei hoher emotionaler Belastung. <p>- hoher Krankenstand</p>	<ul style="list-style-type: none"> - allgemeine Konfusion. - ständiger Wechsel der Spielregeln bei hoher emotionaler und intellektueller Verwirrung. - ständige Machtkämpfe, die von innen (in der Organisation) als Kämpfe um die eigene Freiheit erlebt werden. - (von außen gesehen) sehr mühsame Entscheidungsprozeduren, die allen Mitarbeitern den Eindruck vermitteln sollen, dass nichts Wichtiges ohne ihr Zutun entscheiden wird. - Die mühsam getroffenen Entscheidungen werden häufig nicht protokolliert und wieder vergessen. - Kündigungen, hohe Mitarbeiterfluktuation
Organisationsort	<ul style="list-style-type: none"> - eher in der Wirtschaft und - Institutionen (auch Schulen) in kirchlicher bzw. sozialer Trägerschaft 	<ul style="list-style-type: none"> - eher im wissenschaftlichen und (staatlichen) schulischen Bereich

Abb. 8-10: Konsens- und Konfusionskulturen (erstellt nach Simon 2001a, 136ff)

Schulen mit extremen Kulturen befinden sich - nach Simon - eher auf der Konfusionsseite, wo jeder einzelne einen hohen Autonomieanspruch hat und seine Kreativität vor zu viel Verregelung schützen will. Schulen mit Konsenskulturen befinden sich eher in kirchlicher Trägerschaft, sind Privatschulen oder Schulen, die einer (städtischen) Konkurrenzsituation ausgesetzt sind und sich als ‚beste Schule vor Ort‘ verstehen. Für Lehrer kann es wichtig sein, solche Kulturen zu erkennen und sich vor entsprechenden Verstrickungen, soweit möglich, zu schützen (z.B. über eine hohe eigene Klarheit im Umgang mit der eigenen Position, eigenen Ressourcen und eigenen Verantwortlichkeiten, vgl. Kap.9). Anderenfalls drohen psychosomatische Beschwerden.

8.4.4 Psychosomatische Kulturen

Psychosomatische Beschwerden müssen nach Untersuchungen als für den Lehrberuf typisch gelten (Bauer 2004a; Hubrig/ Herrmann 2005, 142). Sie werden dementsprechend in einem eigenen Kapitel behandelt. Psychosomatische Leiden verortet Simon v.a. in Konsenskulturen, weil dort aufgrund von - gegenüber einem selbst - hart durchgesetzten hohen Anforderungen eigene Bedürfnisse verdrängt werden, die sich dann über die Weisheit des Körpers wieder ‚melden‘. Meine Erfahrung in Supervisionsgruppen ist, dass psychosomatische Beschwerden auch in schulischen Konfusionskulturen gang und gäbe sind. Das kann auf zweierlei Art interpretiert werden. Erstens ist es möglich, dass auch hier eigene Bedürfnisse vernachlässigt werden, dass z.B. Abgrenzung und Distanzierung nicht genügend gelebt werden (in sozialen Berufen gibt es häufig zentripetale Tendenzen von Beziehungsgestaltung).²⁹¹ Zweitens können unzureichende Abgrenzungsfähigkeiten auch biographisch begründet sein (und Menschen unbewusst in einen sozialen bzw. in den Lehrberuf ziehen), wo diese Mechanismen solange weiter wirken, bis man sie sich (z.B. über Fortbildungen oder Supervisionen) bewusst macht (Hubrig/ Herrmann 2005, 48, Schmidbauer 2001).²⁹² Mangelnde Distanzierungsfähigkeiten stehen auch in der Studie zur Lehrergesundheit von Schaarschmidt (2005) bei beiden dort beschriebenen Risikomustern im Mittelpunkt (vgl. Abb. 9-8, S.342). Es gibt für Psychosomatik in Schule also mehr als nur eine Lesart. Auch hier gilt: die Vielfalt der Erzählungen bereichert und steigert die (Re)aktionsmöglichkeiten.

Psychosomatische Muster können zunächst als individuelle Muster gelten. Damit sie (Teil der) Organisationskultur werden, müssen eine Vielzahl von Individuen sie leben. In sozialen Berufen passiert dies immer wieder. Eine solche Organisationskultur wirkt dann zirkulär auf die Mitarbeiter (Abb. 8-1, S.229). Dieses Kapitel kann daher unter zwei Sichtwinkeln gelesen werden. Erstens, bezogen auf Dynamiken in einzelnen Pädagogen, wie sie gerade bei helfenden Berufen häufig anzutreffen sind (Schmidbauer 2001). Zweitens, bezogen auf mögliche Subsysteme (z.B. Teilkollegien) oder die Organisationskultur in diversen Schulhäusern.

Mücke (2004, 546,550; nach G.Schmid) und Simon (2001b, 165ff) erklären die Organisation des individuellen psychischen Systems bei psychosomatischen Symptomen wie folgt: Die Loyalitäts-Seite des Individuums verbündet sich mit den spezifischen Kontextbedingungen und versucht, gegen die Bedürfnisse des eigenen Organismus die von außen an einen gestellten Erwartungen zu erfüllen. Das bewusste Ich ist dabei von der Autonomie-Seite und damit vom Organismus dissoziiert. Erst wenn sich die psychosomatische Symptomatik entwickelt, muss sich das bewusste Ich dieser Symptomatik und damit dem Organismus zuwenden.

²⁹¹ Sich dann doch zu entscheiden, sie zu leben, kann dazu führen, das Schulhaussystem zu verlassen (vgl. die Zeile ‚Ergebnis der Konfusionskultur‘ in der obigen Tabelle (Abb. 8-10).

²⁹² Das beträfe Lehrer dann zunächst unabhängig von der Zugehörigkeit zu Konsens- oder Konfusionskulturen.

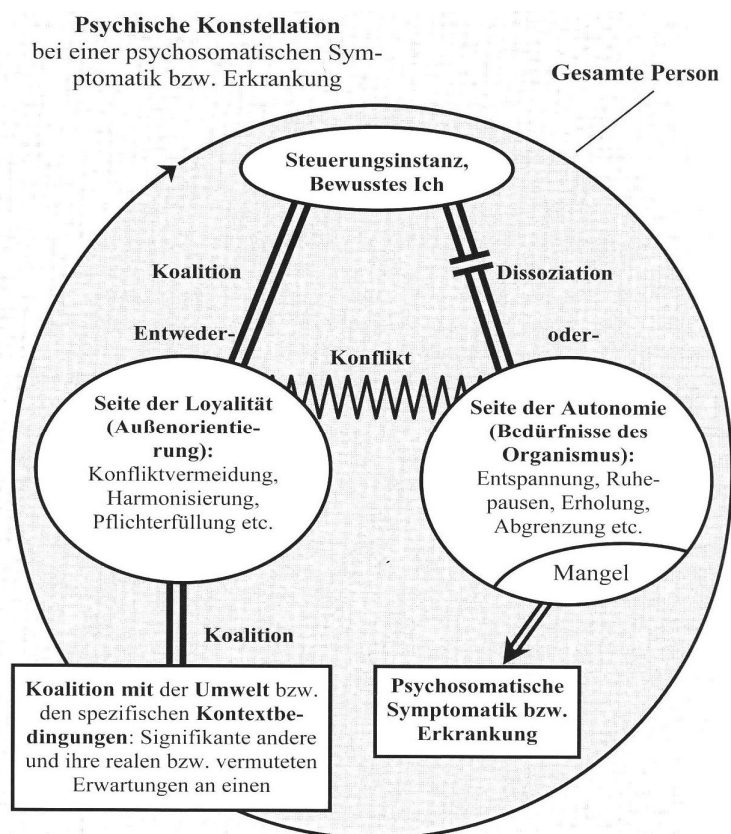


Abb. 8-11: personales psychosomatisches System (Mücke 2004, 546)

Personale und soziale Systeme mit psychosomatischem Muster besitzen durchaus große Fähigkeiten (Mücke 2004, 550) wie z.B.,

- die eigenen Bedürfnisse hinten anstellen und sich auf Bedürfnisse der Mitmenschen einstellen zu können
- zugewandte, sich für andere interessierende Art
- Verantwortung übernehmen können
- hohes Gerechtigkeitsempfinden
- Leistungs- und Leidensfähigkeit.

Individuelle Muster und Kontextbedingungen können sich gegenseitig so verstärken, dass ungeschriebene Regeln im Verhalten zwischen Kollegen psychosomatische (Sub)Kulturen bilden. Dann gelten unausgesprochen für die Beteiligten in etwa folgende psychosomatische Spielregeln: ‚Mir geht es nur gut, wenn es den anderen gut geht. Ich Sorge dafür, dass es den anderen gut geht. Man äußert keine eigenen Bedürfnisse. Man belastet die anderen nicht und stellt sie nicht in Frage. Vermeide passiv oder aktiv wirklichen Konfliktaustrag (da Trennung droht, auch wenn er langfristig für alle hilfreich sein könnte). Sage nicht Ja und nicht Nein. Betreibe keine Metakommunikation‘ (Schumacher 2002). Die mangelnde eigene Distanzierungsfähigkeit wird an diesen Sätzen deutlich. Einen sozial akzeptierten, aber immer nur vorübergehenden Ausstieg aus diesem Spiel ermöglicht bei solchen Narrationen bzw. ‚Glaubenssätzen‘ nur Krankheit.

Auf diesem Hintergrund ist es für Weiterbildungen für Lehrer wichtig, Fragen der persönlichen Distanzierungsfähigkeit zu behandeln. Ein alternativer Ausstieg besteht nach Mücke bspw. in der Anerkennung, dass, etwas für die anderen zu tun, *zugleich auch* heißt, etwas für sich selber tun im Sinne eines akzeptablen heimlichen Gewinns. Es geht ggf. auch um eine Würdigung, dass, gebraucht zu werden, eine erfolgreiche Überlebensstrategie war und ist. Der Hinweis oder der Vorsatz, etwas für sich selber tun zu sollen, wäre lediglich Teil des Entweder-oder-Musters des Problems (Abb.8-11) und wenig hilfreich. Auch kann die eigene Konfliktfähigkeit weiter ausgebaut werden im Sinne der Fähigkeit, die eigene Person zielorientiert und kompromissfähig zu vertreten bei gleichzeitiger Akzeptanz, dass man nicht immer gewinnen kann. Letztlich ist es bei psychosomatischen Beschwerden wichtig, zu lernen, auf den eigenen Organismus zu hören (Kap.9.6.2).

Die in diesem achten Kapitel beschriebenen schulischen und schulhäuslichen organisationskulturellen Aspekte bilden einen Rahmen, dessen Berücksichtigung wichtig ist bei der konkreten und erfolgsorientierten Umsetzung der in Kap.7 gezogenen und erläuterten pädagogischen Konsequenzen des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes für schulische Pädagogik in der Postmoderne. Die folgenden Kapiteln können sich nun in konkreter Form den Bereichen schulischer Pädagogik (Kap.9) und Beratung (Kap. 10) sowie der Schulentwicklung (Kap.11) zuwenden.

9 systemisch-konstruktivistische Pädagogik in der heutigen Schule

Angesichts der Unmöglichkeit instruktiver Interaktion und der Art der Organisiertheit von Schule kann Pädagogik als auch als eine ‚Kunst‘ bezeichnet werden (McCourt 2005). Etwas wissenschaftlicher formuliert, stellt sich dem systemisch-konstruktivistischen Pädagogen nach den bisherigen Ausführungen nämlich die herausfordernde Frage, wie er „etwas Initiative wiedererlangen [kann], ohne dem schon überholten, auf der Illusion von Macht und Kontrolle basierenden Modell zu verfallen?“ (Cecchin et al. 2005, 22). Deutlich wurde bereits, dass der postmoderne Pädagoge aus systemisch-konstruktivistischer Sicht im Umgang mit letztlich unberechenbaren lebenden Systemen (Renoldner et al 2007, 46) v.a. über Aspekte von Beziehungsgestaltung, Interaktion und Kommunikation Einflusschancen gewinnen und ergreifen kann. Dazu muss er „seinen eigenen Stil und seine eigene Stimme finden. Wahre Autorität ist ein Myterium. Eine Mischung aus Persönlichkeit, Wissen, Stimmung. Der Instinkt dafür, wann man Druck ausübt und wann nicht“ (McCourt²⁹³, zit.n. Bauer 2007c, 52).

²⁹³ im Interview mit der Zeitschrift ‚emotion‘ (12/2006)

Der systemisch-konstruktivistische Ansatz hält hierfür vielfältige unterstützende Angebote und Anregungen bereit: Haltungen, Methoden, Instrumente und Aufmerksamkeitsfoki, deren Umsetzung im schulpädagogischen Bereich sich in den letzten Jahren zunehmend ausdifferenziert. Auch in dieser Dissertation werden neue Aspekte entwickelt und alte weiter differenziert.²⁹⁴

Die Erläuterungen zur systemisch-konstruktivistischen Pädagogik in diesem Kapitel unterscheiden zunächst zwei grundlegende Kontexte der Pädagogik, die je eigene unterschiedliche Spielregeln haben: die Kontexte von Angebot einerseits und Durchsetzung andererseits sind quasi permanent in Schule vorhanden, verlangen aber unterschiedliches Vorgehen (Kap.9.1). Schule hat auch mit unterschiedlichen Arten von Macht zu tun, neben formaler Macht qua Amt gibt es vielfältige psychologische Machtfaktoren, deren Bedeutung in der Postmoderne z.T. zunimmt (Kap.9.1.7). Unterschiedliche Formen der bewussten Beziehungsgestaltung mit Schülern (Kap.9.2) und Eltern (Kap.9.3) können zu einer weiteren Klärung eigener Positionierungen als Pädagoge und zu Klarheit in der Kommunikation beitragen. Die Kenntnis einiger gängiger, ggf. gesundheitsgefährdender, aktueller schulischer Mythen (Kap.9.4) und von Gesichtspunkten der Ausstrahlung pädagogischer Präsenz als Lehrer (Kap.9.5) sind ebenfalls Faktoren, die die pädagogische Beziehungsgestaltung stärken können. Konsequenzen eines ressourcervollen Blicks in schulischen Kontexten - gegenüber den Schülern und für sich selbst als Pädagoge – werden in Kap.9.6 dargestellt und mit der Fähigkeit des Lehrers verbunden, eigene Empfindungen und Gefühle wahrnehmen (Kap. 9.7) und sich eine respektlos-neugierige Sichtweise gerade auch in den institutionellen Kontexten erhalten zu können (Kap.9.8). Der letzte Punkt ist auch für pädagogische Führung (Kap.9.9), den angemessenen Umgang mit pädagogischer Verantwortung (Kap.9.10) und für die eigene Work-Life-Balance (Kap. 9.11) hilfreich. Unter Berücksichtigung institutioneller Kontexte wird dem Umgang mit schulischen Zwangskontexten ein eigenes, umfangreicheres Kapitel gewidmet (Kap.9.12).

9.1 Zwei Kontexte von Pädagogik

Schaut man auf die Entwicklung der Pädagogik in der BRD in den letzten Jahrzehnten (Kap.6.1), so lässt sich ein Umschwenken von einer autoritären (bis in die 60er Jahre) auf eine antiautoritäre Erziehung (insb. ab den 70er Jahren) beobachten. Erziehungsschwierigkeiten oder problematische Erziehungsergebnisse beider Ansätze und ihrer Vorgehensweisen sind aus heutigem Abstand sicherlich leichter greifbar, so dass Prekop/ C.Schweizer (2001, 9) bemerken, „dass weder das eine noch das andere richtig ist und die Wahrheit wohl irgendwo in der Mitte liegt.

²⁹⁴ Insofern beruft sie sich nicht nur auf Inhalte und Anhaltspunkte bisheriger Veröffentlichungen, sondern ergänzt diese zum Teil auch, v.a. in den Kapiteln 9 bis 11. Dabei werden auch auf die bisherigen Ausführungen zu schulischen Rahmenbedingungen berücksichtigt.

Aber wo ist die Mitte?“ Statt sich für einen der beiden Pole zu entscheiden, schlägt die hier vertretene Sicht systemisch-konstruktivistischer Pädagogik ein flexibleres und mehr Handlungsoptionen eröffnendes Modell von Pädagogik vor: nämlich ein diese extremen Pole vermeidendes Balancieren von Ambivalenzen, d.h. ein flexibles, sich die Endpole von rigider Autorität und Laisser-faire-Haltung verhinderndes Sowohl-als-Auch. Das erspart allerdings nicht energiegeladene Konflikte mit Kindern und Jugendlichen - vielmehr verlangt es sogar nach einer mit Bedacht und Präsenz geführten Auseinandersetzung. Erziehung und Pädagogik unterliegen dem paradoxen Ziel, sich in einem Prozess des Mündigwerdens ihrer Schützlinge überflüssig zu machen. In diesem Prozess haben Kinder und Eltern/Pädagogen i.d.R. abweichende Bedürfnisse, so dass es eine Illusion ist, zu glauben, Kindern das Paradies auf Erden bereiten und gleichzeitig auch die eigenen Bedürfnisse umfassend befriedigen zu können (Bastian 2001, 16,20f).

Die zu balancierenden Ambivalenzen im Bereich der Erziehung sowie der schulischen Pädagogik in der heutigen Schule stammen aus zwei idealtypischen pädagogischen Kontexten, die unterschiedlichen Regeln unterliegen. Erziehung, sowohl elterliche als pädagogisch-schulische, berät und unterstützt Kinder einerseits und setzt ihnen aber andererseits auch Grenzen, ordnet an, bewertet und kontrolliert ihr Handeln. Insofern lassen sich zwei Kontexte unterscheiden, die als ‚Angebot‘ und ‚Durchsetzung‘ bezeichnet werden können.²⁹⁵

„Festhalten und Loslassen sind, wie Zwangsausüben und Freiraumgewähren, zusammengehörige, ineinanderspielende, sich abwechselnde Handlungsprinzipien, die als Begleitung eines Wachstums- und Lernprozesses wichtig sind“ (Pleyer 1996, 192). In allen gut funktionierenden Beziehungen zwischen Eltern bzw. Pädagogen und Kindern, so Schwing/Fryszer (2006, 331) „gehen Fürsorge und Kontrolle, Fördern und Fordern Hand in Hand, ohne Vertrauen zu zerstören (wohl aber provoziert das in manchen Situationen heftige Reaktionen von Unwillen und Widerstand). [...] In der Praxis psychosozialer Arbeit vermischen sich diese beiden Handlungsformen [...] häufig. Nützlicher als eine strikte Trennung scheint uns, eine reflektierte Haltung zu Kontrolle und Druck zu entwickeln“ (Schwing/ Fryszer 2006, 331). ‚Verständnispädagogik‘ muss, so gesehen, mit ‚Konfrontationspädagogik‘ verbunden werden (Struck 2004,190; Martin/ Schuster

²⁹⁵ Ähnliche Begrifflichkeiten bzw. Begriffspaare finden sich in der Literatur, z.B. begrenzen und bekräftigen (Nolting 2002, 71); fördern und fordern (Schwing/ Fryszer 2006, 331), institutionell-sanktionierend und beratend-fördernd (Hubrig/ Herrmann 2005, 124), Beratungs- und disziplinarischer Kontext (Hubrig/ Herrmann 2000, 153), Vertreter der Schulregeln und helfende Berater (Hubrig/Herrmann 1997, 169), verstehende Zuwendung und Anspruch/Führung (Bauer 2007c, 39,54,58), Regeleinhaltung und Hilfe (Hubrig/ Herrmann 2005, 66), Kontrolle/Sanktion und Hilfsangebote (Palmowski 1997,46 und 1998, 21), Fürsorge und Kontrolle (Schwing/ Fryszer 2006, 331); Supervisorenrolle und Wärter-/Polizistenrolle (Pleyer 1996, 188), Festhalten und Loslassen (Pleyer 1996, 190), Festigkeit und Liebe (Omer/Schlippe 2002, 25), normativer und Problemlösekontext (Ruf 2005, 62), Lenkung und Freiheit (Bergmann 2001, 185); Liberalität und regelorientierte Konsequenz (Zangerle 1998, 46), klassischer Berater und Vertreter schulischer Normen (Storath 1998, 66); struktureller Auftrag der Sozialkontrolle und zwischenmenschliches Angebot an unterstützender Beratung (Storath 1998, 67), Aufsicht und Kontrolle und Veranlassung anderer zu Entwicklung zu Verhaltensveränderung (Schwing/ Fryszer 2006, 329f); Beamter und Künstler (Reinhard 2002, 54); Spiel zwischen Unterstützung und Herausforderung (Omer/Schlippe 2002, 88).

2005, 77). Die Ausführungen in diesem Kapitel (0) beziehen sich gerade auch auf den schulischen Kontext, der – anders als in der Beziehung der Eltern zu ihren Kindern – auch den Aspekt der Auswahl notwendig mit beinhaltet.

Unterstützende Förderung von Autonomie *und* fordernde Grenzsetzung, *beide* Kontexte gehören genuin zu Erziehung und Pädagogik, die ein stimmiges Wechselspiel zwischen ihnen sein sollten. Beide Bereiche – Angebote/ Unterstützung/ Beratung einerseits und Durchsetzung/ Anordnung/ Kontrolle/ Bewertung/ Auswahl andererseits – müssen im „Zwangskontext Schule“ (Pleyer 1996, 194) von nur einer Person zugleich, dem Lehrer, wahrgenommen werden (Palmowski 1997, 46) und sollen in angemessener Form dem Heranwachsen und seiner zunehmenden Übernahme von Verantwortung dienen. Sie geben Heranwachsenden auf unterschiedliche Weise Orientierung. Der Umgang mit den beiden Kontexten ist in Schule als Zwangsveranstaltung (Kap. 9.1.5) nicht zu vermeiden und berührt essentiell (bzw. kann in Frage stellen) das berufliche Selbstverständnis, da man soziale Berufe wie den Lehrberuf meist eher aus einer Begeisterung für den Angebotskontext als den Durchsetzungskontext von Pädagogik ergreift.

Es geht hier auch um die ethische Entscheidung des einzelnen Lehrers, wie er damit umgeht, dass „helfende Beziehungen, die sich in Zwangskontexten gestalten, [...] überwiegend so geartet [sind], dass Entscheidungen für irgendeine Form des Zupackens fast unausweichlich sind“ (Pleyer 1996, 192). Um im Kontakt mit Kindern, Jugendlichen und Eltern stimmig auftreten zu können, müssen Pädagogin sich bewusst sein, in welchem der beiden Kontexte sie sich gerade in einer Situation befinden bzw. positionieren und wie sie beide Kontexte angemessen und kontextadäquat verbinden können. Nur eine der beiden Seiten zu leben, würde das Feld verlassen, in dem Pädagogik als Wechselspiel zwischen Angebot und Durchsetzung konstruiert ist. Pädagogik bewährt sich aber gerade darin, den Widerspruch, Kinder sowohl als gleichwertige Menschen als auch als erziehungs- und bildungsbedürftig anzusehen, angemessen auszuhalten, ggf. auszuhandeln und vor allem konstruktiv zu nutzen. Gelingt dies, ist der Erziehungsprozess ein interaktiver Prozess mit Relevanz der Handlungen aller Beteiligter (Rotthaus 1999a, 45).

Im folgenden werden zunächst die beiden genannten idealtypischen Kontexte mit ihren eigenen Logiken ausführlicher dargestellt, und zwar zunächst der Angebotskontext (Kap.9.1.1), der allein aber noch nicht das Bedürfnis junger Menschen nach orientierender Grenzsetzung erfüllen kann (Kap.9.1.2). Der Durchsetzungskontext wird in Kap.9.1.3 ausdifferenziert, bevor seine Fallen untersucht und beschrieben werden (Kap.9.1.4). Auch deren Kenntnis ist wichtig, um sich als Lehrer angemessen positionieren und adäquat Beziehung gestalten zu können. Für schulpädagogische Kontexte besonders berücksichtigt werden muss, dass Schule eine Zwangsveranstaltung ist, d.h. dass der Rahmen für die Lehr-Lern-Beziehung auf den Umgang mit den beiden Kontexten der Pädagogik zentralen Einfluss ausübt (Kap.9.1.5). Schließlich wird die Notwendigkeit einer pädagogischen Metaposition im Umgang mit den beiden Kontexten be-

gründet (Kap. 9.1.6). Beide Kontexte können - für sich allein genommen - auch als idealtypische, verkürzte (weil eine Seite der Ambivalenz ausblendende) Sichtweisen auf Schule, Unterricht und Pädagogik gesehen werden. Sie läuft Gefahr, entweder eine bloße Laisser-faire-Haltung einzunehmen oder nur rigoros und drastisch ein- und durchzugreifen (Omer/Schlippe 2002, 33) - und sich in beiden Fällen nicht mehr am konkreten pädagogischen (Beziehungs-)Prozess zu orientieren.

9.1.1 Angebot

Der pädagogische Angebotskontext umfasst unterstützende und beratende Offerten von Lehrern bzw. von Schule in den Bereichen Unterricht und Beratung. Damit berücksichtigt die Konzeption eines pädagogischen Angebotsbereiches die - von den Schülern zu beantwortende - Leitunterscheidung ‚nützlich vs. nicht nützlich‘ bzw. ‚gute vs. schlechte Lösung‘ und setzt die Schüler als Experten für ihr Leben ein. Außerdem grenzt sich der Ansatz von Auffassungen der 50/60er Jahre ab, die kindlichen Autonomiebestrebungen feindselig gegenüberstanden. Der Angebots- und Unterstützungskontext der Pädagogik ist tendenziell eher verstehend als konfrontativ, kann aber insb. in Feedback- und Beratungssituationen auch (erläuternd) konfrontativ sein. Als Anbietender verhält sich der Pädagoge eher fragend, helfend, verständnisvoll, neue Sichtweisen vorschlagend, die andere Person akzeptierend, freundlich, offen, vertrauend und geduldig²⁹⁶. Inhaltlich ist der Pädagoge in Beratungen im engeren Sinne (Kap.10.5.1) neutral positioniert. Schule bietet hier primär eine Lernchance, statt aktuell als Zwangs- oder Selektionsveranstaltung erlebt zu werden, und lädt Schüler zu Aktivität ein (Ruf 2005,62).

Pädagogen unterbreiten im Angebotskontext den Schülern Lern-²⁹⁷ und Gesprächsangebote, die unterstützend, fördernd und beratend gemeint sind. Ihre Funktion ist helfend und verständnisvoll, ihr kommunikativer Ansatz tendenziell verstehend. Sie treten bei nicht-entscheidbaren, trivialen Fragen (im Sinne v.Foersterns) als fachlich Wissende auf, die aus intrinsischer Motivation etwas Inhaltliches (insb. im Unterricht) weitergeben wollen, und bei entscheidbaren, nicht-trivialen Fragen als bekennende Nicht-Wissende, die gemeinsam mit den Schülern durch das Leben unterwegs sind.

Der Begriff Angebot beinhaltet, dass Schüler sich auch *gegen* solche Angebote aussprechen bzw. diese ggf. nur teilweise annehmen können. Für den Pädagogen kann hier dementsprechend eine Haltung hilfreich sein, die Fritz Pearls einmal so formuliert hat: „Ich tue das Meine/ du tust das Deine/ ich lebe nicht auf dieser Welt/ um deinen Erwartungen zu entsprechen/ und du bist nicht auf dieser Welt/ um die meinen zu erfüllen./ Du bist du, und ich bin ich/ und wenn wir

²⁹⁶ „Die Zeit des Wartens ist die Zeit der beruhigenden, Geduld spendenden Autorität“ (Bergmann 2001, 118).

²⁹⁷ So auch Siebert: „Lehre ist ein Angebot“ (Siebert 2006, 160).

uns zufällig begegnen/ so ist das schön./ Wenn nicht, lässt es sich nicht ändern“ (zitiert in Stevens 1986, 199).

Die Beziehungsgestaltung zu Schülern und Eltern ist im Angebotskontext explizit personalisiert, bezieht sich auf den individualisierten Einzelkontakt. Lehrer laden im Angebotskontext tendenziell zu einer wechselseitigen, persönlichen Beziehung ein. Diese Beziehung ist insofern zunächst und grundsätzlich symmetrisch, d.h. Pädagogen sind hier insofern gleichwertig, als sie genauso wie Schüler und Eltern autopoietische, operationell geschlossene Systeme sind, die keinen Anspruch auf absolute Wahrheit erheben können. Die Beziehung zu Schülern im Angebotskontext wird asymmetrisch nur in dem Maße, wie Schüler Pädagogen zugestehen bzw. bei diesen anerkennen, dass sie (z.B. aufgrund ihrer reiferen Persönlichkeit, ihrer höheren Kompetenz in Beziehungsgestaltung und Konfliktbearbeitung, ihres Fachwissens) Autorität besitzen oder Fähigkeiten und Wissen, die den Schülern als eine Ressource erscheinen, an der Schüler Interesse haben und partizipieren möchten. Der Schüler akzeptiert dann seine fachliche Unterlegenheit, sein eigenes vergleichsweise in bestimmten Punkten größeres menschliches Entwicklungsbedürfnis, seine Bereitschaft, eher etwas anzunehmen als zu geben – und erlebt dies nicht als erniedrigend sondern persönlich bereichernd. Lernen setzt Vertrauen voraus in die Person des Lehrers und den Lerngegenstand, den er anbietet (Boszormenyi-Nagy/ Spark 1993, 75ff)

Im Kontakt mit den Schülern und Eltern betreiben Lehrer als Ausdruck symmetrischer Beziehung auch Metakommunikation, indem Sie z.B. mit Ihrem Gegenüber gemeinsam darüber sprechen, wie sie als Lehrer und Schüler/Eltern miteinander, wie die Schüler untereinander umgehen oder wie ein Schüler sich selbst behandelt. Dazu kann gehören, dass sie Ihre Gefühle (auch die ‚schwachen‘) in einer für Sie stimmigen und die Schüler akzeptablen Weise mitteilen. Im Angebotskontext berücksichtigen Pädagogen Person *und* Sache, was übrigens Auseinandersetzungen und das Aushandeln von Grenzen und Beziehungsdefinitionen keinesfalls erspart. Es ist eine pädagogische Stärke, im Angebotskontext letztlich in einem kreativ-anregenden Sinne nicht vorhersagbar zu sein. Die erforderliche Offenheit des Lehrers im Angebotskontext kann auch zu Verletztheit führen, zu Traurigkeit, Schmerz und zeitweiligem Distanzbedürfnis, z.B. (auch) nach einem (freundlichen und) klaren Feedback – und zwar auf beiden Seite (Schüler wie Lehrer). Dann muss der Pädagoge seine (bleibende) Präsenz signalisieren. Versprechungen müssen ohnehin aus Glaubwürdigkeitsgründen eingehalten werden.

Die Falle für Pädagogen auf der Angebotsseite besteht darin, dass Angebot und Nachfrage nicht zusammen passen müssen.²⁹⁸ Wenn der Schüler das Beziehungs-, Unterrichts- oder Be-

²⁹⁸ „Die zentrale Problematik [...] in der gegenwärtigen Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler kann [...] darin gesehen werden, dass der Lehrer den Unterrichts- und Erziehungsauftrag nicht vom Schüler selber hat“ (Palmowski 2004a, 51) sondern (eher soziologisch betrachtet) von der Gesellschaft oder (eher rechtlich-politisch betrachtet) vom Staat.

ratungsangebot des Lehrers nicht annehmen mag, aus was für Gründen auch immer, ist der Lehrer (innerhalb des Angebotskontextes) ohnmächtig. Will der Lehrer dann etwas vom Schüler (dass dieser sich in einer bestimmten Weise verhält und z.B. das Beratungsangebot des Pädagogen annimmt)²⁹⁹, ist er psychologisch der Unterlegene (Kap. 9.1.9). Im schlimmsten Fall macht sich der Lehrer von Klassen oder einzelnen Schülern abhängig, die er unter Missachtung des eigenen Energiehaushaltes entmündigt, indem er ihnen „bedingungslos“ meint helfen zu müssen.

Rückmeldungen an Schüler oder Eltern sind im Angebotskontext einführend, wohlwollend, wertschätzend, berücksichtigen Innen- und Außenperspektive, also Perspektivenwechsel von Seiten des Pädagogen, und können auch konfrontierend sein. Feedback solle autonomie- anerkennend und ggf. verstörend wirken. Mögliche Rückkopplungsfragen sind: Was passiert beim Schüler/ der Klasse, was bei mir als Lehrer? Wer hat welche Gefühle und Interessen? Wer braucht was?

Der Pädagoge ist hier immer auch primär mit sich selbst als Mensch (und nicht z.B. Richter) in Kontakt. Den Schüler sieht er als zunehmend Selbstverantwortlichen. Das Ziel der schulisch-kollegialen Kooperation ist die gemeinsame Unterstützung von Schülern. Außerschulische Institutionen werden von Schule als weitere, dem Schüler Angebote machende Erziehungspartner wahrgenommen. Kontakte mit außerschulhäuslichen Kooperationspartnern (z.B. Förderschulen (SfEH, SflH, BFZ), schulpsychologischer Dienst, Allgemeiner Sozialer Dienst, Stadtteilkoperation) liegen hier im präventiven (und nicht im repressiven) Bereich.

Transparenz bedeutet im Angebotsbereich, Schüler, Klassen (und Eltern) in Entscheidungen einzubeziehen - und damit u.a. offene Diskussionen, Argumenten-Wettstreit, gemeinsame Untersuchungen, wer mit welchen Absichten hinter welchen Positionen und Entscheidungen steht, Mehrheits- oder Konsensfindung. Entscheidungstransparenz kann auch bedeuten, eigene Entscheidungen angemessen bis ausführlich zu erläutern. Außerdem kann der Lehrer seine eigene Gebundenheit an Weisungen anbringen. Wie er das tut, ist eine Frage von Führung (Abb. 9-10, S.349).

Sowohl Schüler als auch Lehrer haben auf die gemeinsame Kommunikation Einfluss. Tendenziell gilt im Angebotskontext der bewährte systemisch-konstruktivistische Tipp: ‚Sprich die Sprache des Kunden‘. Der Pädagoge muss sich hier nicht, wie im Durchsetzungskontext, berechenbar verhalten. Gerade im Beratungskontext ist Nicht-Vorhersagbarkeit des Beraterverhaltens eine Chance auf eine alternative Sicht des Wirklichkeitsraumes und Entfaltung des Möglichkeitsraums. Insofern als Unterricht wie auch Beratungsgespräche Angebote darstellen, die wesentlich über Gesprächsführung gestaltet werden, ergeben sich etliche Gemeinsamkeiten zwi-

²⁹⁹ und nicht etwa umgekehrt, wie es vom schulischen Organisationsrahmen – Schule hat die Funktion der Auswahl - her gedacht ist: Der Schüler soll und muss, um später Zugang zu entscheidenden gesellschaftlichen Ressourcen zu haben, seine Versetzung anstreben und sich dementsprechend der Klasse, dem Lehrer und dem Schulhaus gegenüber verhalten (Kap.6.2).

schen ihren Grundprozessen (vgl. Abb. 10-4 auf S.397). Inwieweit ein Lehrer seine Angebote als Angebote sichtbar macht, entscheidet er über sein konkretes Verhalten und Auftreten. Über die Wahrnehmung des Angebots entscheidet aber der Schüler/ die Klasse bzw. die Nachfrage.³⁰⁰ Insofern als Schüler zwar ein Recht auf Unterricht haben, andererseits aber Schule eine Zwangsveranstaltung ist, könnte es als legitim angesehen werden, dass bzw. wenn Schüler strategisch kommunizieren oder sogar lügen. Der Lehrer handelt, wenn die Auseinandersetzung im Angebotsbereich verbleibt, dann danach, was für ihn auf Beziehungsebene und als Älterer in der Beziehung stimmig ist. Im Angebotskontext stellt sich schließlich auch die Frage, ob bzw. inwieweit Schüler und Eltern ein Recht auf *ausführliche* Beratung haben. Die Beantwortung der Frage mag von der Interpretation entsprechender Gesetzestexte abhängen. Eine solche Beratung kann aber für alle Seiten positive Folgen haben, wenn sie kompetent verläuft und tatsächlich Nachfrage vorhanden ist.

Wichtig und Zeichen von Professionalität ist, dass der Pädagoge nicht versehentlich oder unbewusst – wie dies in den Medien oder aus Schüler- und Elternsicht immer wieder passiert – fachliche Kompetenz damit gleichsetzt, im Angebotskontext immer inhaltlich zu wissen, was richtig und was falsch ist. Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht kann der Lehrer nicht-triviale Fragen nicht definitiv beantworten, und dazu gehören auch die meisten Fragen in Beratungsprozessen im engeren Sinn. Lehrer können und müssen im Angebotsbereich sicherlich weiterhin über fachspezifisches Wissen verfügen, dieses wird aber unsicherer, seine ‚Halbwertszeit‘ wird kürzer, Wahrheiten werden zunehmend relativiert. Die Bedeutung fachspezifischen Wissens nimmt ab zugunsten von strukturellem Wissen über Lernprozesse, Beziehungsgestaltung und Kommunikation. In diesen Bereichen ist die Aufgabe des Lehrers aber eher, den Schüler unter Aspekten formalen Wissens zu begleiten, als inhaltlich zu wissen, was für den Schüler richtig ist. Das explizite Eingeständnis des eigenen Nicht-Wissens, der eigenen Unsicherheit und die gemeinsame Erörterung, wo man welches Wissen mit welcher Plausibilität oder Interessenfärbung finden und wie man es dann einschätzen kann, kann hier hilfreich und für die Schüler in postmodernen Zeiten willkommen sein. Den Anspruch, immer zu wissen, was richtig ist, auf überfachliche Beratungs- und Unterstützungsfragen, insb. auf Beratung im engeren Sinne zu übertragen, würde einem systemisch-konstruktivistischen Verständnis zuwider laufen (Hubrig/ Herrmann 2000, 153).

Pädagogik kann sich aber nicht darauf beschränken, nur Angebote zu machen, sie muss auch mit Grenzsetzungen aktiv gestalterisch umgehen.

9.1.2 Grenzen und Orientierung

³⁰⁰ Ob der ‚Schüler‘ entscheidet oder die ‚Nachfrage‘ eines Schülers, kann für die Konzeptionierung der Beziehungsebene (z.B. rein funktional vs. persönlich) einen Unterschied machen (Kap.9.2).

In Abgrenzung gegenüber einer ‚humanistischen Alltagspsychologie‘ betonen einige systemisch-konstruktivistische Vertreter - z.B. Omer, v.Schlippe, Rotthaus -, dass, Kindern aktiv Grenzen zu setzen, sie zu fordern und sie anzuleiten, zentrale Qualitäten von Pädagogik sind: Lehrerkollegien müssen dementsprechend „klar disziplinarisch handeln“, ansonsten, so Hubrig/Herrmann (2005, 124), griffe „unter den Lehrern ein Gefühl von Ohnmacht und diffusem Ärger um sich.“³⁰¹ Das liegt daran, dass „fehlende oder unklare Regeln, Begrenzungen und das Ausbleiben von Sanktionen [...] zu weiteren Grenzüberschreitungen“ einladen (Alberstötter 2006a, 46). Empathie und Verständnis müssen von der klaren Einstellung begleitet werden, Gewalt als solche zu benennen und ihr entschlossen durch gewaltfreien Widerstand entgegenzutreten (Omer/Schlippe 2004, 37) – und damit den (reinen) Angebotskontext zu verlassen.

Damit ist nicht gemeint, dass Kontrolle und Bewertung, die vom staatlichen Auftraggeber schulischer Lehre vorgegeben sind, bereits ausreichende Grundlage einer angemessenen Förderung Heranwachsender wären. Der Einsatz von Sanktionen, allein und für sich genommen, vermag nur in Ausnahmefällen zu dauerhaften Konfliktlösungen zu führen (Palmowski 2003, 55). Wichtig ist vielmehr,

- über die Steuerung der eigenen Aufmerksamkeit möglichst ausschließen zu können, dass diese Bereiche missbräuchlich und entmündigend gehandhabt werden, und
- sie zumindest mittelfristig mit dem Angebotskontext strukturell zu verbinden. Und
- Kindlichkeit nicht mit Erwachsenenvorstellungen von ‚individueller, grenzenloser Freiheit‘ gleichzusetzen. Strenge ist dann Schutz, wenn sie mit Gelassenheit und Großzügigkeit verknüpft ist (Bergmann 2001, 40,50).

Hierfür gilt es, auf verschiedene Punkte und insb. mögliche Fallen im Kontrollkontext genau zu schauen. Die Ausübung von Zwang und Kontrolle ist i.d.R. nicht der Grund für das Ergreifen psychosozialer Berufe. Konfrontation und das klare Aufzeigen von Konsequenzen werden mitunter vermieden, weil der (angemessene) Umgang mit ihnen nie erlernt wurde, Angst vor den Reaktionen anderer auslöst, nicht zum Selbstbild passt oder Vertrauensverlust befürchten lässt (Schwing/ Fryszer 2006, 330).

Von den genannten Vertretern systemisch-konstruktivistischer Pädagogik wird betont – bei Aufrechterhaltung der Unmöglichkeit instruktiver Interaktion -, dass Vorgaben und Kontrolle Orientierung verleihen können und dass die Auseinandersetzung um Grenzsetzungen geradezu eine zentral wichtige Chance zur spielerischen Selbsterfahrung (Hargens 2002, 31ff) beinhaltet. „Der Instruktionsvorbehalt bedeutet [...] lediglich ein anderes Bewusstsein, mit dem die pädagogischen Sollsätze und Erziehungsziele begleitet werden“ (Huschke-Rhein 1998b, 26). Grenzsetzungen und Konfrontationen sind ja auch „Zeichen, dass der andere wichtig ist, dass es uns um

³⁰¹ Das System sei in Unordnung, wenn „die inoffiziellen Regeln der Schüler und Eltern bestimmen, was gilt, sie bekommen Macht ohne Verantwortung“ (Hubrig/ Herrmann 2005, 124). Vgl. dazu auch Weber 2002.

etwas geht, [...sie sind, R.M.] ein Zeichen von Interesse und Engagement“ (Schwing/ Fryszer 2006, 331) und damit möglicher wichtiger Ausdruck von Präsenz (vgl. Kap. 9.5). Eine solche Form der Auseinandersetzung kann nicht selten zu einer Intensivierung und Verbesserung der Beziehung zum Schüler führen.

Kinder müssen Grenzen austesten und diese dabei zumindest ein wenig überschreiten (also mitunter ein Verhalten zeigen, dass aus der erzieherischen Außenperspektive als ‚falsch‘ bewertet wird), um lernen bzw. konstruieren zu können, wo die Grenzen überhaupt liegen. „Und genau das tun Kinder sehr gerne und mit großer Ausdauer“ (Bastian 2001, 13). Eltern und Pädagogen, die ohne Unterlass geliebt werden wollen, Meinungsverschiedenheiten und kindlichen Zorn nicht aushalten können und auf kindliche Übergriffe nicht reagieren, bringen „Kinder damit um einen sehr wesentlichen Aspekt des Erwachsenwerdens“ (Bastian 2001, 22). Ebenso lässt sich beobachten, dass Kinder, die „das Nachgeben nicht lernen“ (also keine Kompromiss- und Verhandlungsfähigkeit entwickeln), zu Außenseitern werden - obwohl doch eigentlich nichts so öde sei, als jederzeit seine Wünsche erfüllt zu bekommen, so Bergmann (2001, 76,80).

Wenn Lehrer sich für eine Positionierung im Durchsetzungskontext entscheiden (den Angebotskontext verlassen), ist von ihnen zu unterscheiden und auch im Gespräch explizit mitzuteilen, ob sie dies eher aus Bequemlichkeit für sich³⁰² tun oder, weil der institutionelle Kontext dies verlangt, oder, weil es Mitschüler vor anderen Schülern zu schützen gilt. Gegen gewalttätige Schüler gibt es in einem ersten Schritt nur ein Vorgehen: zunächst müssen Grenzen gesetzt, andere geschützt und die Verantwortlichen ggf. bestraft werden, dann erst wird mit ihnen erläuternd oder Beratung anbietend geredet, da anderes i.d.R. als Schwäche ausgelegt wird: „Schutz und Autorität [qua Amt, R.M.] gehen Hand in Hand“ (Bergmann 2001, 122).

Grenzen können allerdings nur ausgetestet werden, wenn es eine sichere einbettende, angemessen reagierende, Präsenz ausstrahlende, haltende Kultur gibt, in der Grenzüberschreiten als falsches (moralisch zu korrigierendes) aber entwicklungsnotwendiges (sich mittelfristig autopoietisch selbst korrigierendes) Verhalten in einem angemessenen Rahmen akzeptiert werden. Je stärker es in diesem Prozess dem Lehrer gelingt, den Schüler sowohl inhaltlich zu überzeugen als auch grundsätzlich spüren zu lassen, dass er an ihm ein Interesse hat und an ihn glaubt, „desto leidenschaftlicher ‚darf‘ auch seine Kritik ausfallen“ (Bauer 2007c, 85).

Verschiedene Autoren (z.B. Omer, Schlippe, Pleyer) machen aber in westlichen Kulturen eine lähmende „Angst vor dem Kind“ (Bastian/ Bastian 1996) aus, „als sei das Behaupten eigener Überzeugungen so etwas wie Aufdringlichkeit und das Anmelden eigener Bedürfnisse ein Ausdruck von Egoismus“ (Omer/Schlippe 2002, 159). Pleyer spricht von ‚parentaler Hilflosigkeit‘ (2003) und ‚co-traumatischen Beziehungsmustern‘ (2004). Diese zeichneten sich – beschrieben aus einer Außenperspektive - aus durch eine verengte und verzerrte Art der elterlichen

Wahrnehmung der Botschaften des Kindes, Vermeidung von Konflikten und Präsenz, eine Tendenz zur Abgabe von Erziehungsverantwortung und Isolierung auf Elternebene sowie Kooperationsdefizite mit den Kindern und mit Externen bei unklarer eigener Position (Pleyer 2006, 103; Ollefs/Schlippe 2006, 141).

Hierfür werden verschiedene (Hinter-)Gründe genannt (ebenda):

- die Angst, die Zuneigung der Kinder zu verlieren
- die Angst, in der Erziehung schwerwiegende Fehler zu machen, die das Kind dauerhaft traumatisieren
- und daraufhin für die Schwierigkeiten der Kinder verantwortlich gemacht zu werden.

Solche Gründe können bei Eltern und Pädagogen zu Hemmungen und zu „Extremen von Mitleid, Ängstlichkeit und vor allem Schuld“ führen sowie „zu einem Empfinden von Inkompetenz und einer Mischung aus Nachgiebigkeit und Auffangen“ (Omer/Schlippe 2002, 162). Pädagogen und Eltern würden teilweise noch dem Gleichberechtigung zwischen Eltern und Kindern fordernden Konzept der sozialen Reversibilität aus den 60er Jahren anhängen (Kap.6.1.3), das heute aber zu sehen sei als ein „romantisches Erziehungsideal, das als Unterschied zu einer autoritären, entwertenden Form der Erziehung sinnvoll ist“, jedoch kein Maßstab heutigen pädagogischen Handelns mehr darstellen sollte (Schlippe 2006, 14).

Hilflose Eltern – und das lässt sich auf Pädagogen als Anhänger humanistischer Alltagspsychologie erweitern – würden weniger von der tatsächlichen Schuld als vielmehr „von den endlosen Versuchen, ein Schuldgefühl zu verhindern“ bedrückt, so Omer/Schlippe (2002, 166).³⁰² Da Kinder es meisterlich verstünden, aus dieser elterlichen Schwachstelle Vorteile zu ziehen, würde sich dann trotz der gut gemeinten Intentionen der Erwachsenen ein unter Umständen vorhandenes problematisches Verhalten auf Seiten von Schülern eher verschlimmern.

Dies kann dazu führen, dass die Kinder „ihre psychische Energie im täglichen ‚Kampf um Deutlichkeit‘“ (Pleyer 1996, 190) und Grenzen verlieren. Kinder und Jugendliche gelangen auf einem solchen Weg in der Schule und/oder zu Hause durch Quengeln und Drohungen sowie durch Erpressung (auch durch selbstschädigendes Verhalten) bis hin zu roher Gewalt in Dominanzpositionen gegenüber älteren Erwachsenen (Omer/Schlippe 2004, 20).

Omer/Schlippe weisen explizit darauf hin, dass ohne Grenzen und Anforderungen erzogene Kinder oft mit einem schlechteren Selbstbild bzw. Selbstwertgefühl, geringeren Leistungen, einer geringeren Frustrationstoleranz und einem Mangel an innerer Orientierung zurecht kommen müssen als autoritativ (nicht autoritär) erzogene (Omer/Schlippe 2002, 22; Omer/Schlippe

³⁰² Was im Sinne des Vorlebens des achtsamen Umgangs mit eigenen Ressourcen durchaus legitim sein kann.

2004, 167): „Das Fehlen von Grenzen und Anforderungen erweist sich als nicht weniger schädlich als die engstirnigste Autoritätsausübung“ (Omer/Schlippe 2002, 23; ebenso Bastian 2001, 63). Forderungen, Grenzsetzung und Konsequenz sind nicht per se unpädagogisch und schlecht, vielmehr können sie Ausdruck der These sein: „Kinder brauchen Struktur“ (Spitzer, M. 2000, 334). Sie können aber aufgrund Kinder überfordernder Freiheitsideale und Angst vor Schuld als grundsätzlich schlecht und falsch erlebt werden. Omer/Schlippe (2002, 77) werfen der gegenwärtigen westlichen Gesellschaft vor, „an einer Idealisierung der Kindheit und an einer zu massiven Kindzentrierung“ zu leiden.

Umgekehrt gilt natürlich auch, dass Grenzsetzungen, Anforderungen und Strafe gegenüber Kindern nicht per se gut sind, sondern eben – systemisch betrachtet – kontextabhängig und relativ. Allerdings sollte bedacht werden, dass die Anwendung von Strafe bereits – psychologisch gesehen - Ausdruck relativer eigener Hilflosigkeit ist in dem Sinne, dass die Schüler dem Lehrer in diesem Punkt oder Moment, der zur Strafanwendung führt, Autorität eben gerade nicht zuerkennen. Allerdings kann Strafen auch als Hinweis für das Interesse bzw. den Wunsch gesehen werden, dass der Strafende gerne etwas positiv verändern möchte (Hargens 2006, 79).

Außerdem können Kontrollversuche – gerade in Institutionen wie Schule – auch das „berechtigte Interesse nach Sicherung des organisatorischen Ablaufs“ im Unterstützungssystem ausdrücken (G.Schmidt 2004a, 347). Bei aller Legitimität von Kontrollversuchen ist allerdings zu beachten, dass sie eine Aussage über die Bedürfnisse der Helfer darstellen. Werden sie angewandt mit der Begründung, sie dienen der Hilfe und dem Wohl des Schülers, werden sie mystifiziert. Nach diversen Studien ist der Schutz von Schülern und das Lernklima jedenfalls problematisch. Gemäß einer neueren Umfrage (Krumm 2005) litten innerhalb von vier Wochen 17% der Schüler unter Misshandlungen, Mobbing und Machtmissbrauch von Lehrern – die Quote bei Misshandlungen durch Mitschüler lag genauso hoch. Auch Singer (2002, 121,130) beklagt die Verletzung von Persönlichkeitsrechten der Schüler, wobei die häufige Tabuisierung von Einzelfällen den Blick auf das Gesamtbild verstelle. Schulängste und psychosomatische Beschwerden steigen seit Jahren bei deutschen Schulkindern (Unverzagt 2007, 80).³⁰⁴ Auf Machtmittel und ihren Einsatz sollte also von schulischer und von Pädagogen-Seite nicht verzichtet werden, aber „sie müssen darauf verzichten, sie unreflektiert und ungehemmt einzusetzen“ (Bastian 2001, 167). Dominanz und Durchsetzung der Erwachsenen müssen im langfristigen Interesse der Kinder liegen.

³⁰³ Omer/Schlippe (2002, 167) ergänzen, dass sich zurückgesetzt führende Kinder durch Beschwichtigungen und Wiedergutmachungsversuche der Eltern eher in ihrer Sichtweise und vor allem anklagenden Handlungsweise im Sinne eines Teufelskreislaufts bestätigt sehen.

³⁰⁴ Auch Lehrer werden Opfer von Beleidigungen und anderen (auch körperlichen) Übergriffen (vgl. die entsprechenden Ausführungen in Kap.2.1).

9.1.3 Durchsetzung

Der Durchsetzungskontext von Pädagogik betrifft die letztlich nicht verhandelbare Anordnungs-³⁰⁵, Kontroll- und Auswahlverantwortung des Lehrers. Dieser Bereich ist seinem Ansatz nach eher situationsadäquat konfrontativ als verständnisvoll. Der Lehrer ist in diesem Kontext – nicht zuletzt durch die Art und Weise der staatlichen Organisation und Funktion von Schule – aufgerufen, sich direktiv, normativ wertend, eindeutig, (ein-)fordernd, dominant, strafend (und ggf. lockend) und auch eher formal als informell zu verhalten. Seine Leitunterscheidungen sind ‚wahr vs. unwahr‘, ‚recht vs. Unrecht‘, ‚an die Norm angepasst vs. nicht an sie angepasst‘. Der Pädagoge bewertet, begutachtet und kontrolliert aktiv, während dem Schüler passives Verhalten zugedacht ist. Das Vorgehen im normativen Kontext zielt i.d.R. entweder auf die Beurteilung, inwieweit jemand bestimmten Normen entspricht, oder auf die Wiederaanpassung an Normen im Sinne sozialer Kontrolle. Der Lehrer ist damit Instanz der Erfolgsbeurteilung in diesem Kontext (Ruf 2005, 62,85).

Von den Schülern wird Schule in diesem Kontext eher als Zwangsveranstaltung erlebt. Kinder und Jugendliche müssen zur Schule gehen und unterliegen dort der Aufsichtspflicht, müssen Gesetze und Verordnungen befolgen und werden nach vorgegebenen Kriterien bewertet und selektioniert.

Dieser Rahmen bringt den Lehrer in die formal mächtigere Position. Aufgrund der Art der Organisiertheit von Schule (Kap.6.2) strebt der Durchsetzungskontext nach Herstellung einer *bleibend* asymmetrischen (Macht-)Beziehung zwischen Lehrern und Schülern, die v.a. durch die Kombination von Zensurenmacht und Schulzwang³⁰⁶ formal hergestellt wird.

Lehrer können auch auf dieser Seite der Pädagogik durchaus entwicklungsfördernd tätig sein. Die Beziehungsgestaltung erfolgt aber auf anderem Wege. Es muss im Durchsetzungskontext ein klarer, transparenter und eindeutiger Regelbezug gelten. Lehrer können hier nicht neutral sein, sondern bewerten Handlungen (Klassenarbeiten, Pausenhofverhalten usw.) als richtig/ angemessen oder falsch/ unangemessen und müssen dementsprechende Konsequenzen (Bestrafungen, ggf. Belohnungen) umsetzen und diese den Schülern und u.U. den Eltern mitteilen. In diesem Sinne ist der Lehrer hier wissend. Er macht hier nicht Angebote sondern, wenn für nötig befunden, Druck. Der Lehrer steht hier in einer Triangulation (Dreiecks-Beziehung): Er muss Dinge umsetzen für andere (Staat, Gesellschaft, Politik, Schulhaus). Und er tut das langfristig nur dann glaubhaft, wenn er den Durchsetzungskontext als zur Pädagogik gehörig anerkennt und ihn für Schüler, Eltern und Schulleitung glaubwürdig umsetzt. Dazu ist es (aus der hier vertrete-

³⁰⁵ vgl. Kap.10.5.1.1.

³⁰⁶ direktem Schulzwang: bis zur neunten Klasse werden Schüler ggf. durch die Polizei der Schule zugeführt; und indirektem schulischem Zwang: noch immer entscheidet Schule bis zum Abitur (über dessen Erreichen die Lehrer entscheiden) über Zugangsmöglichkeiten zu gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Ressourcen mit (vgl. auch Kap.9.12).

nen Sicht) nötig, ihn regelmäßig rückzubinden an den Angebots- und Unterstützungskontext (Kap. 9.1.6). Die dritten ‚Partner‘ triadischer Beziehungen in Zwangskontexten müssen mitgedacht werden und sind stets unsichtbar anwesend (Pleyer 1996, 192).

Die Kommunikation des Lehrers hebt hier eher auf die Regeleinhaltung (und damit auch auf die Sache) ab als auf die Person des Schülers. Entscheidungstransparenz heißt hier, klare, un-
zweideutige Anweisungen und/ oder Rückmeldungen zu geben, meist erst mal ohne ausführliche Begründung, wohl aber unter Benennung der Regel, um die es geht, d.h. gegen die verstoßen wurde. Eine erläuternde, Verhalten begründende Metakommunikation durch den Pädagogen gegenüber dem im Durchsetzungskontext auffälligen Schüler zu einem späteren Zeitpunkt ist sinnvoll und befindet sich dann im Angebotskontext. Es reicht zunächst aber die Mitteilung der ‚Außenperspektive‘ auf die Regel(nicht)einhaltung. Die Mitteilung eigener Gefühle durch den Pädagogen geht bereits in Richtung Angebotskontext und etabliert eine symmetrische Beziehung, da – aus konstruktivistischer Sicht - über Gefühle nicht gestritten werden kann, weil sie im Inneren passieren und mitgeteilt aber nicht von außen eingesehen oder überprüft werden können. Der Schüler muss im Durchsetzungskontext in seinen inneren Gefühlen und Meinungen frei bleiben dürfen, er soll nur ein bestimmtes Verhalten zeigen oder – genauer betrachtet (Kap.9.1.4) - unterlassen. Gefordert werden kann nur, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen, und nicht, eine bestimmte innere Einstellung zu haben. Person und Denken des Kindes werden akzeptiert, nicht aber sein Verhalten (Rotthaus 1999, 106). Wichtig ist, dass das Verhalten von Lehrer und ‚Schulhaus‘ im Durchsetzungskontext Klarheit, Konsequenz, Kontinuität und Kooperation bzw. Einigkeit ausstrahlt und damit für die Schüler und Eltern transparent und berechenbar ist und bleibt.

Auch kann der Pädagoge die eigene Gebundenheit an Weisungen nicht ständig als ‚Entschuldigung‘ für sein ‚hartes‘ Verhalten bringen, da seine Professionalität darin besteht, angemessen und entwicklungsfördernd auch mit diesem Kontext umzugehen. Die pädagogische (nicht die schulorganisatorische) Begründung für die Notwendigkeit dieses Kontextes besteht einerseits darin, dass Regeln und Grenzen Orientierung verleihen, andererseits darin, dass sie Schutz der Kinder vor Gewalttaten gegen andere oder sich selbst gewähren³⁰⁷. Es geht hier also um Fragen wie: Gegen welche Regel verstößt das Verhalten? Müssen (weitere) Personen geschützt oder abgeschreckt werden? Ziel von Orientierung bietender Grenzsetzung ist, dass der heranwachsende Eingegrenzte sich innerhalb der bewahrenswerten Grenzen zukünftig/ mittelfristig selbstverantwortlich verhalten können soll. Ein solches Vorgehen nimmt den Schüler in seiner Eigenverantwortung ernst und tritt unbewussten Entmündigungstendenzen von Helfersystemen oder humanistischer Alltagspsychologie entgegen: „Ich muss dem Schüler, wenn ich ihn

³⁰⁷ Dass Kinder am besten ihre Konflikte allein lösen, gilt spätestens dann nicht mehr, wenn sie sich mit ihrem Verhalten deutlich im Kontrollkontext befinden. Aber auch vorher schon können Unterstützungen (z.B. mediative Verfahren) ihnen in ihrer Entwicklung helfen, solange der Pädagoge im Blick hat, nicht mehr als das Nötige zu tun. Zu viel Unterstützung hat langfristig entmündigende Wirkungen.

ernst nehmen, die Konsequenzen seines Tuns im Rahmen, den die Schule dafür vorsieht, zumeist, ohne ihn moralisch abzuwerten und zu verurteilen, und zugleich darauf schauen, wie die Familie und das Kind eine Lösung für das Problem finden können“ (Gómez Pedra/ Schneider 2000, 198f).

Auch im Durchsetzungskontext haben Schüler wie Lehrer auf die Kommunikation Einfluss. Die Aktivierung des Kontrollkontextes kann ein Schüler bzw. eine Klasse durch sein bzw. ihr Auftreten einfordern. Psychologisch betrachtet, entscheiden die Schüler, ob sie diesen Kontext im konkreten Fall bestimmter Zensuren und Vorschriften anerkennen oder nicht. Unter konstruktivistischen Gesichtspunkten entscheiden - auch in Durchsetzungskontext - die Schüler, ob sie dem schulischen Rahmen Anerkennung und den Lehrern (u.a. als Vertreter der Obrigkeit) Respekt und Autorität zugestehen. Für Lehrer machen in diesem Kontext klare Positionen und bei Eskalationen zunächst deeskalierende Verhaltensweisen Sinn. Die Vermeidung physischer wie verbaler Attacken, das Prinzip der verzögerten Reaktion³⁰⁸ und erst recht Versöhnungsgesten³⁰⁹ zeugen von Stärke und sind nicht Ausdruck von Nachgiebigkeit, solange die eigenen Forderungen aufrecht erhalten werden (Omer/Schlippe 2002, 64; Omer et al 2006, 48, 52). Es geht hier nicht um Siegen (in einer Eskalation), wohl aber noch um den Wunsch zu überzeugen, durchaus bei Bereitschaft, ggf. auch andere Wege des Kindes anzuerkennen, als die bisher gesehenen (Rotthaus 2004, 10).

Feedback an Schüler ist hier wertend, feststellend, ‚entgegen-stehend‘, wachrüttelnd, im subjektiven Besitz einer ‚Wahrheit‘, die als die eigene Sichtweise deutlich vertreten wird. Der Pädagoge sieht sich hier günstigenfalls selbst als eine Art weiser Richter und gegenüber Schülern und Klasse außerdem auch als Weisungsgebender. Im Durchsetzungskontext erfährt der Schüler auch, wie es einem Erwachsenen gelingt, mit dem Recht umzugehen, sich selber und andere zu schützen.³¹⁰ Und der Lehrer erfährt, dass sein Einfluss Grenzen hat (Omer/Schlippe 2002, 181).

Mit seinen in der Klasse unterrichtenden Kollegen verfolgt er das Ziel gemeinsamer Grenzsetzung gegenüber dem Schüler und/ oder der Klasse. Eltern begegnen ihm hier häufig als

³⁰⁸ Omer/Schlippe (2004, 57) sprechen in diesem Zusammenhang auch davon eine „innere ‚Stoßdämpfer‘-Einstellung gegen die Provokationen und Ausdrucksformen der Feindseligkeit zu entwickeln“.

³⁰⁹ Versöhnungsgesten und -angebote erfolgen im Gegensatz zu Besänftigungsgesten als Beziehungssignale *ohne* Bedingungen (Omer/Schlippe 2004, 61) und sind genau dadurch ein Signal der Stärke.

³¹⁰ In etlichen Situationen kann es angebracht sein, sich lediglich als Erwachsener selber schützen zu wollen, als auch noch den jugendlichen Schüler erziehen zu wollen in dem Sinne, dass er doch einsehen müsse, was für ihn gut sei. Ein solches Vorgehen würde die Selbstorganisationskräfte im Schüler entmündigen. Unfruchtbare Diskussionen können durch die explizite Akzeptanz der Selbstverantwortung des Schülers für die Werte, für die er sich ‚momentan für sein weiteres Leben‘ entscheidet, vermieden werden. Die Konsequenzen seiner Handlungen muss er dann aber auch selber tragen. Gerade eine eskalierte Situation kann dadurch deeskaliert werden, dass die Ansprüche auf Bewusstseinsebene verändert werden (der Schüler muss nicht zustimmen), während sie auf Verhaltensebene aufrecht erhalten bleiben (er muss sein Verhalten ändern oder Konsequenzen auf sich nehmen). Erwachsene Eltern oder Pädagogen können dann ggf. auf Anleitungen und Anordnungen verzichten, aber nach dem Motto handeln: ‚Wir respektieren deine Grenzen und werden dafür sorgen, dass du unsere respektierst‘ (Omer/Schlippe 2002, 183).

Verbündete oder Gegner, manchmal auch als Desinteressierte. Eltern haben aber auf jeden Fall ein Recht der Information. Der Schüler darf in diesem Kontext seinen Unmut in angemessener Weise zeigen. Er ist frei, nicht (sofort oder „eigentlich“) verstehen zu müssen – andernfalls würde die Schule totalitär, wenn der Lehrer nicht nur das Verhalten sondern auch die innere „Programmierung“ des Schülers bewertete. Für Lehrer, die Schwierigkeiten haben, ihre Wut angemessen auszudrücken, kann eine psychologische Theaterarbeit (V.Mosell 2003) hilfreich sein, um frühzeitig, Energie sparend und stimmig ihre Wut authentisch und zugleich pädagogisch abgefedert zu inszenieren.

Die Kooperation mit außerschulischen Institutionen bezieht sich in diesem Kontext eher auf repressive Aufgaben und kann für die Schule bzw. den Lehrer durchaus sehr hilfreich sein, weil diese schulhauserexternen Vertreter Machtmittel zur Verfügung haben, die die Schule nicht besitzt. Speziell trainierte Jugendsachbearbeiter der Polizei im repressiven Bereich, Maßnahmen wie Kindesentzug (ASD) oder förderpädagogische Überprüfungsverfahren gegen den Willen der Eltern können hierfür Beispiele für den Durchsetzungskontext staatlicher Institutionen (auch gegenüber Eltern) sein.

Bei allen Vorteilen von Grenzen, die Territorien sichern, bei der Orientierung helfen und ein Miteinander regeln können, sollte nicht übersehen werden, dass sie auch anfällig für Machtdenken und -missbrauch sind und unnötige Ausgrenzung zur Folge haben können (Grabbe 2006, 265). Eine Überbetonung bzw. ein einseitiger dauerhafter Einsatz von negativen Sanktionen beeinträchtigt i.d.R. auch das Lehrer-Schüler-Verhältnis erheblich. Die Verführung ist hier allerdings gerade in unübersichtbaren Situationen groß, dass negative Sanktionen versprechen, kurzfristig für Entlastung zu sorgen, während sie *mittel- und langfristig* das vorhandene, aufreibende bisherige (Lösungs-)Muster aufrecht erhalten, das damit zum Problemmuster wird (Palmowski 2003, 55).

Die derzeitige Betonung der Wichtigkeit von Grenzen und Grenzsetzung in Pädagogik und Erziehung kann als eine Reaktion auf gesellschaftliche Werteveränderungen in Westdeutschland seit Mitte der sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts gesehen werden, die grenzenlose Freiheit propagierten. Auf einem solchen Hintergrund kann die Bedeutung des Leidens von Pädagogen oder Eltern mit verhaltensauffälligen Kindern umgedeutet werden: Wird eigenes Leiden aus Sicht einer humanistischen Alltagspsychologie als Notwendigkeit für die Freiheit der Kinder oder im Eskalationsfall als „sinnloses Nebenprodukt von Schwäche“ erlebt, so kann auf dem Hintergrund von einer Pädagogik, die als angemessenem Wechsel zwischen Angebot und Durchsetzung konzipiert ist, die Bereitschaft, Spannungen und Angriffe auszuhalten und sich in ihnen neu zu erproben, als aktive und „wichtige Komponente im Prozess des Wandels“ aufgefasst werden (Omer/Schlippe 2004, 58). Hierzu können supervisorische, beratende oder Ratschlag gebende Begleitung und Unterstützung sowie gemeinsame Reflexion und sorgfältige Vorbereitung von

(Konflikt-)Gesprächen hilfreich sein. Diese könne auch helfen, die Fallen des Durchsetzungskontextes zu vermeiden, die im folgenden Kapitel ausführlicher besprochen.

Doch zunächst können Angebots- und Durchsetzungskontext noch einmal in Kurzübersicht einander tabellarisch gegenüber gestellt werden:

Kontext	Angebot	Durchsetzung
Setting	Unterstützen / Beraten	Anordnung/ Kontrolle/ Auswahl
Leistungsscheidungen	nützlich – nicht nützlich gute – schlechte Lösung	wahr – unwahr; richtig - falsch Recht – Unrecht an die Norm angepasst – nicht angepasst
Lehrerverhalten	fragend, neue Sichtweisen einführend	aktiv beurteilend, begutachtend, kontrollierend
Rolle	eher helfend , verständnisvoll	eher direktiv, fordernd
Ansatz	eher verstehend (und ggf. beziehungsgetragen konfrontativ)	eher konfrontativ
Schule	ist Lernchance	ist Zwangsveranstaltung
Beziehungsgestaltung	Metakommunikation kann zu symmetrischer Beziehung (Selbstverantwortung) einladen.	bleibend asymmetrische (Macht)Beziehung
	Angebot: Lehrer macht Offerte	Verbot: Lehrer macht Druck

	<p>→ Einladung zu wechselseitiger persönlicher Beziehung</p> <p>eher neutral, partnerschaftlich</p> <p>fachlich wissend, „nicht-wissend“ bei entscheidbaren, nicht-trivialen Fragen im Sinne v.Foerstes</p> <p>Person <i>und</i> Sache ausbalancieren. Auch das erfordert Auseinandersetzungen.</p> <p>Lehrerverhalten wirkt nicht vorausberechenbar.</p>	<p>→ klarer und enger Regelbezug:</p> <p>normativ und bewertend (bestrafen, belohnen)</p> <p>wissend</p> <p>Regeleinhaltung sehen. Entscheidend ist, dass der Schüler Dinge unterlässt.</p> <p>Lehrerverhalten ist berechenbar.</p>
Schüler-verhalten	aktiv	passiv
Instanz der Erfolgsbeurteilung	Schüler	Lehrer
Problem	<p>Wenn der Schüler das Beziehungsangebot nicht annehmen mag, ist der Lehrer ohnmächtig.</p> <p>Lernen setzt Vertrauen voraus in die Person des Lehrers und den Lerngegenstand, den er anbietet</p> <p>Versprechungen sollten eingehalten werden.</p>	<p>Der Lehrer hat hier teilweise die nötigen Mittel zur Unterdrückung von Schüler-Handlungen nicht zur Verfügung.</p> <p>Drohungen müssen wahr gemacht werden. Versprechungen müssen eingehalten werden.</p> <p>Es kann nicht verlässlich erreicht werden, dass ein Schüler/Elternteil ein bestimmtes Verhalten zeigt, nur dass er ein best. Verhalten unterlässt.</p>
Feedback an Schüler	<p>einführend, wertschätzend, (verstörend), ohne Wahrheitsanspruch</p> <p>→ Innen- und Außenperspektive zugleich:</p> <p>Was passiert beim Schüler/Klasse, was bei mir? Wer hat welche Gefühle und Interessen? Wer braucht was?</p>	<p>wertend, entgegenstehend, wahrheitsbesitzend</p> <p>→ (Außen)Perspektive Richter:</p> <p>Gegen welche Regel verstößt das Verhalten? Müssen weitere Personen geschützt/ abgeschreckt werden?</p>

Kon- takt	<ul style="list-style-type: none"> - mit sich selber als (Lehrer und) Mensch (Authentizität) - mit Schülern/Klasse als Selbstverantwortlichen - mit Kollegen der Klasse: Ziel ist die gemeinsame Unterstützung des Schülers. - mit Eltern als Erziehungspartner und Problembetroffene - mit externen Institutionen der Vorbeugung 	<ul style="list-style-type: none"> - mit sich selbst als (weisem) Richter - mit Schülern/Klasse als Weisungsbegebenen - mit Kollegen der Klasse: Ziel ist die gemeinsame Grenzsetzung gg. Schüler/ ggf. Eltern - mit Eltern als Verbündete oder Gegner - mit externen Institutionen der Repression
--------------	--	---

Abb. 9-1: Pädagogik als Verbindung von Angebot und Durchsetzung

9.1.4 Fallen des schulischen Kontrollkontextes

Nicht-funktionierende Problemlösungsversuche in Schule zeichnen sich häufig dadurch aus, dass sie nur eine Seite der beiden pädagogischen Kontexte berücksichtigen und dort auch noch ggf. extreme Ausformungen finden. Auf der Seite der Unterstützung kann die Hilfe so weit gehen, dass das schulische Umfeld, u.U. im Verbund mit weiteren schulhausexternen Institutionen Probleme des Schülers (oder der Familie/ eines allein erziehenden Elternteils) so weit kompensieren, dass diese selber keine Verantwortung mehr tragen müssen.³¹¹ Auf der Seite von Kontrolle und Zwang kann Schule versucht sein, allein auf kontrollierend-sanktionierende Maßnahmen zu setzen. In beiden Fällen besteht, abgesehen von der geringen Veränderungschance, eine hohe Gefahr für Eskalation, bei entmündigender Unterstützung eher komplementärer Art, bei entmündigender Kontrolle eher symmetrischer Art (Hubrig/ Herrmann 2005, 66). Da aufgrund der Art ihrer Organisiertheit Schule über mehr sanktionierende als unterstützende Macht verfügt, sollen im Folgenden die - im übrigen vielfältigen - Fallen des Kontrollkontextes näher beleuchtet werden.

Der zu Schule gehörende Kontrollkontext wird meistens aus Lehrersicht als unliebsames Nebenprodukt der pädagogischen Arbeit in Schule gesehen, jedenfalls liegt hier nicht der Hauptmotivationsgrund pädagogischer Arbeit. Um so wichtiger ist es, sich diesen Bereich genau

³¹¹ Gut gemeinte, aber übertriebene Hilfe kann entmündigend wirken und zu Fürsorge werden. Dann wird Fürsorge gewährt „nach Maßgabe der sozialen Instanz, des eigentlichen „Auftraggebers““ – und nicht mehr Hilfestellung

und bewusst anzuschauen. Die missbräuchliche Anwendung von Kontrolle und Zwang wie auch der Verzicht auf ihre Verwendung bzw. Aktualisierung stellen beide keine professionelle Umsetzung der Pädagogik dar, die vielmehr ein flexibles und kontextangemessenes Wechselspiel mit diesen beiden Kontexten sein muss. Der Kontrollkontext kann als eine (Spezial-)Form des Durchsetzungskontexts gesehen werden. Grundsätzlich gilt im Kontrollkontext, dass transparente, angemessene und zeitnahe Reaktionen für die Entwicklung der Schüler wichtig sind. Wichtig ist eine für die Entwicklung der Schülerpersönlichkeiten wichtige angemessene und für die Gegebenheiten verhältnismäßige Grenzziehung sowie die möglichst klare Kommunikation über (die) Grenzziehung.

Pädagogen sind zu klaren Botschaften nicht nur berechtigt, sondern ggf. sogar verpflichtet. Auch bei dem Versuch einer passgenauen individuellen Reaktion auf als problematisch erlebtes Schülerverhalten kann es durchaus dazu kommen, dass der Schüler frustriert reagiert (Scala 1998, 235). Konfrontative Botschaften können und sollten begleitet werden von der Anerkennung dafür, dass das gezeigte Verhalten für das Kind bzw. den Jugendliche momentan subjektiv wichtig und wahrscheinlich subjektiv richtig ist. „Der Gewinn für die Kinder kann in einer authentischen Begegnung mit den [...Pädagogen³¹²] liegen, bei denen die Stimmen auf beiden Seiten deutlicher zu hören sind und die Gefahr von Machtkämpfen geringer wird“ (Omer/Schlippe 2002, 177).

Die klare Botschaft und die Anerkennung der Person des Jugendlichen können des Weiteren verbunden werden mit einem freundlichen, nicht-pathologisierenden Angebot auf der Beratungsseite, z.B. (gemeinsam) nach Alternativen zu suchen (Rotthaus 1999a, 87). Die Anwendung von Zwang ist nicht per se schlecht, sondern kann vielmehr insofern durchaus als Ressource gesehen werden, als durch einen reflektierten und angemessenen Umgang mit Zwang Verstörungen passieren und Nachdenkensprozesse in Gang kommen können. Rotthaus weist darauf hin, dass „Zwang – in vernünftigem Maße eingesetzt – von Kindern geradezu als befreiend erlebt werden kann, wenn sie dadurch Deutlichkeit und Klarheit der Erwachsenen erleben und wenn sie von überfordernden Entscheidungen [...] befreit werden“ (Rotthaus 1999a, 94).

Definiert ein Pädagoge eine Situation als in den Kontrollkontext im engeren Sinne gehörend, sollte er also darauf achten, wie er – letztlich über seine Präsenz (Kap.9.5) – ebenfalls den Unterstützungskontext angebotsweise aktivieren kann. Rotthaus (1999a, 98f,105f) benennt wei-

gegeben, die sich „nach dem mit dem/den Betroffenen frei ausgehandelten ‚Auftrag‘“ richten würde (Ludewig 2002, 173).

³¹² Im Original bezieht sich diese Textstelle auf die Eltern. Viele Aspekte des Präsenzkonzpts von Haim Omer lassen sich aber vom Prinzip her problemlos auf schulische Kontexte übertragen, allerdings muss berücksichtigt werden, dass Eltern die Erziehungsberechtigten sind und für das Kind i.d.R. weitaus wichtiger und bedeutender sind als die anderweitig begleitende Pädagogen.

tere Aspekte, denen der Pädagoge im Kontrollkontext mit besonderer innerer Achtsamkeit begegnen sollte. Im Blick sollte jeweils sein, dass

- die Maßnahmen auf das unbedingt notwendige Maß beschränkt werden;
- das Kind nach seiner ‚inneren Logik‘ stimmig handelt, also ein Verhalten zeigt, das in einem anderen (für ihn wichtigen) Kontext Ausdruck seiner Überlebensfähigkeit (also von Gelerntem) ist;
- der Pädagoge konsequent unterscheidet zwischen Person und Verhalten des Kindes;
- er Forderungen auf das Verhalten und nicht auf die Person des Kindes bezieht;
- er Präsenz zeigt und präsent bleibt (Hargens 2001, 51).

Der Kontrollkontext hält für Pädagogen mehrere Fallen bereit, derer sie sich im Sinne eines professionellen Beobachten und Handelns bewusst sein sollten.

Erstens: Befindet sich der Aufmerksamkeitsfokus von Pädagogen oder Eltern gegenüber Kindern überwiegend im Kontrollkontext, können Problemtrance und selbsterfüllende Prophezeiung die Folge sein und das gemeinsame Verhältnis belasten.

Im Kontrollkontext kann es, zweitens (und ggf. beschleunigt durch den ersten Punkt), zu Machtkampf und Eskalationen kommen. Dann herrscht die Frage vor: Wer setzt sich durch? Wer ist der Boss? Hier sind deeskalierende Strategien und Methoden durch die Erwachsenen möglichst gezielt und abgeklärt einzusetzen, z.B. Konfrontation nach Abkühlung' und bspw. Versöhnungsgesten (Omer/Schlippe 2002, 56). Ein solcher gewaltloser Kampf gilt nur dem *Verhalten* des Schülers und nicht seiner Person. So „ist die Botschaft des gewaltlosen Widerstands keine der Dominanz („Ich bin der Boss!“, Du tust, was ich sage!“, sondern eine Verpflichtung („Ich widersetze mich entschieden kindlicher Gewalt!“)“ (Omer et al. 2006, 48).

Eine dritte Falle besteht im schulischen Kontext darin, dass häufig die den Lehrern auferlegte Kontrollverantwortung gar nicht angemessen ausgeübt werden kann. Oftmals ist auch ein zeitnahes Reagieren nicht möglich. Man denke an Pausenaufsichten und Klassenfahrten. Gerade in Fällen verhärteter Konfrontation stehen häufig keine angemessenen Mittel zur Verfügung, die für ein konsequentes Auftreten im Kontrollkontext notwendig wären. Dann kommt es zu einem „Splitting von Verantwortung und Kontrolle“ (Ruf 2005, 28). Ordnungsmaßnahmen werden häufig erst spät ergriffen, fallen dann aber gleich unverhältnismäßig hart aus, weil es wenig Abstufungen repressiver Maßnahmen gibt. Im Eskalationsfall, der auch trotz Deeskalationsversuche durch den Lehrer eintreten kann, ist es für den Lehrer wichtig, dass sein Schulleiter hinter ihm steht, und für letzteren, dass die Schulaufsichtsbehörde wiederum hinter ihm steht. Auch hier werden, so meine Erfahrungen in den von mir geleiteten Supervisionsgruppen und den supervidierten Fällen in der hier untersuchten Weiterbildungsgruppe, meist die erforderlichen Ressourcen im Sinne einer ‚Rückendeckung‘ meist nicht oder nur unzureichend gewährt. Je höher der Rang, desto geringer scheint das Interesse daran, in einer solchen Situation unterstützend für die Lehrerseite zu agieren. Das ist allerdings insofern auch verständlich, als Eskalationen schnell zu Verlierer-Situationen statt zu Win-

win-Situationen führen. Die große Gefahr ist, dass die Glaubwürdigkeit eines Lehrers oder auch mittelfristig eines ganzen Schulhauses im Kontroll- und Durchsetzungskontext verloren gehen kann, wenn deutlich wird, dass die Rückendeckung fehlt.

Viertens, wird in Schule häufig übersehen, dass realistisches Ziel negativer Sanktionen immer nur sein kann, dass Menschen, hier also die Schüler, ein bestimmtes Verhalten *unterlassen*, nicht aber, dass sie ein bestimmtes Verhalten zeigen. Das ist nicht nur in Zwangskontexten nicht möglich (Schweitzer/ Schumacher 1995). Systemisch-autopoietisch gesehen, ist es sogar grundsätzlich unmöglich, einen anderen Menschen zu ändern (Palmowski 2003, 61). Auch dann, wenn Verstörungen als relevante Umwelt wahrgenommen werden, können sie stets nicht mehr als anregen bzw. ‚gerichtet einwirken‘. Voraussetzung hierfür ist zusätzlich meist, dass der Lehrer eine „tragfähige menschliche Beziehung“ mit dem Schüler aufbaut (Hubrig/ Herrmann 2005, 70). Der Blick geht im Kontrollkontext also auf Regeleinhaltung; und entscheidend ist dabei, dass der Schüler Handlungen unterlässt. Zielsetzungen im Zwangskontext sind daher - anders als in Beratung oder auch bei Beratung im Zwangskontext (Kap.10.5.1.8) – negativ formuliert und müssen aus der Außenperspektive am Verhalten überprüfbar sein.³¹³

Ziel kann, fünftens, auch nicht sein, dass Schüler bestimmte Einstellungen als die bessere Wahrheit akzeptieren, von denen Eltern oder Lehrer gerne hätten, dass die Schüler sie übernehmen (und die vielleicht auch in durchaus sinnvoller Weise hinter Verordnungen stehen). Hätten die Schüler diese Einstellungen bereits (akzeptiert), hätten sie sich anders verhalten. Das verhindert nicht, dass Sanktionen ausgesprochen und umgesetzt werden können. Der Pädagoge muss aber vermeiden, vom Kind zu verlangen, es solle aus eigener Initiative und *eigener Einsicht* die Aktivierung des Zwangskontextes (z.B. eine Bestrafung) gutheißen und das tun, was der Erwachsene im Konflikt verlangt. Eine solche Sei-spontan-Paradoxie, die „Selbsterziehungsfähigkeit“ zugleich unterstellt als auch abspricht, vergiftet die Beziehung stärker, als eine klare Forderung zu stellen und deren Realisierung deutlich zu verlangen. Sinnvoll ist es, entweder echte Entscheidungsmöglichkeiten anzubieten - oder aber klare Vorgaben zu machen und deren Erfüllung konsequent und unter Gesichtspunkten von Verhältnismäßigkeit einzufordern, u.U. mit der einfachen Erklärung „weil *ich* das so will“ (Rotthaus 1999a, 106; Hvg.i.Org.).

Die Forderung des Erwachsenen bezieht sich hierbei direkt nur auf die Verhaltensebene und nicht auf die Ebene der inneren Ideen und Gefühle: „Das Kind kann der Forderung nachkommen und trotzdem seine innere ablehnende Haltung beibehalten: Das heißt, sein Denken und sein Ich werden akzeptiert, bleiben zumindest unberührt. Das Kind kann seine Selbstachtung bewahren und innerlich so bleiben, wie es ist: Auch kann es nein sagen, es kann kämpfen“

³¹³ Vgl. hierzu Omer/Schlippe (2004, 54 Fußnote): „Nicht mehr die Schwester schlagen‘ genügt als Ergebnis für den gewaltlosen Widerstand. Hingegen könnte ein Ziel wie ‚freundlich zu ihr sein!‘ von dem Jugendlichen als aversive Grenzüberschreitung erlebt werden“, da ihm hier eine totalitär anmutende Sei-spontan-Paradoxie auferlegt wird.

(Rotthaus 1999a, 106). Mit der Forderung nach Einsicht hingegen mag der Erwachsene versucht sein, den leichteren Weg zu gehen, er möchte dann seinen Willen durchsetzen, aber keinen Ärger haben. Anders als manche Eltern/Pädagogen das formulieren, hat das Befolgen von Forderungen nichts mit ‚lieb sein‘ zu tun. Kommt das Kind angemessenen Verhaltensforderungen nicht nach, muss es – unabhängig von Nicht/Liebsein – die Konsequenzen tragen (Rotthaus 1999a, 53).³¹⁴ Diese Ausführungen setzen voraus, dass Eltern es akzeptieren und konstruktiv darauf reagieren, dass Kinder Aggressivität grundsätzlich besitzen und auch für Prozesse der Beziehungsgestaltung und Identitätsfindung leben müssen (Bastian 2001, 62f).

Sechstens verlieren Pädagogen wie Eltern Ihre Glaubwürdigkeit, wenn sie Drohungen nicht wahr machen. Deshalb sollten Lehrer, wenn nötig, nur allgemein drohen (z.B.: ‚Hör auf damit, sonst kommst du nach der Stunde zu mir.‘) und nicht mit konkreten Folgen, da Sie ansonsten genau diese umsetzen müssen, um Ihre Glaubwürdigkeit nicht zu verlieren. Damit aber schränken Sie Ihren Handlungsfreiraum frühzeitig und auch noch meist unter Stress, also eher unüberlegt, ein. Drohungen auszusprechen bedeutet allerdings – im psychologischen (nicht politischen) Sinne – bereits den Verlust von Macht und Autorität. Die Drohung macht deutlich, dass der Lehrer das Schülerverhalten so einschätzt, dass diese ihm nicht mehr genügende Autorität und/oder Kompetenz zugestehen (Haley 2002, 12ff).³¹⁵ Außerdem müssen – ebenfalls aus Glaubwürdigkeitsgründen – Versprechungen eingehalten werden.

Siebtens, kann es Lehrern, die sich auch als unterstützende Helfer verstehen, passieren, dass sie, wenn Schüler, die ihnen am Herzen liegen, auf ihre Beratungsangebote nicht eingehen, auf die Kontrollseite wechseln und hier in ihrer Enttäuschung über die Ablehnung durch den Schüler zu einem zu drastischen Vorgehen greifen.

Andererseits sind sich Lehrer, die gegenüber dissozial orientierten Schülern nicht klar Position beziehen und damit nicht auf ihre leitende Funktion bezüglich Macht, Führung und Ordnung bestehen, wahrscheinlich nicht klar darüber, dass sie so unbewusst ihr angestammtes Recht auf und ihre Verantwortung für diese Größen der schulpädagogischen Beziehungsgestaltung an die Schüler abtreten. In einem funktionierenden pädagogischen System sind die Funktionen bzw. Rollen klar verteilt; Systeme kippen, wenn die Rollen ständig und unausgesprochen über die Verhaltensebene faktisch neu verhandelt werden müssen (Kreter 2005, 127f; Hubrig/ Herrmann 2000, 150).

Entscheidungen und Maßnahmen im Bereich Sanktion und Auswahl sollten stets von Beratungs- und Unterstützungsangeboten präsenter Pädagogen begleitet sein, die der Schüler zu ei-

³¹⁴ Nach Rotthaus ist es ein „Recht“ der Kinder, Forderungen oder Ratschlägen nicht nachkommen (ebenda).

³¹⁵ Der Lehrer ist hier zweifach unterlegen. Zum einen zeigt die Situation, dass er drohen zu müssen glaubt, dass er davon ausgeht, dass die Gegenseite ihm die Zuerkennung von Autorität/ Kompetenz entzogen hat. Zum zweiten will er in dieser Lage etwas vom Schüler (ein Verhalten, das unterlassen oder gezeigt werden soll), so dass er (solange der Schüler nichts von ihm will) in die Position des psychologisch Unterlegen kommt (Kap9.1.9).

nem *späteren* Zeitpunkt in Anspruch nehmen kann (Ruf 2005, 84). Mehr Einflusschancen als der einzelne Lehrer hat untereinander abgestimmtes Verhalten mehrerer für eine Klasse relevanter Pädagogen, ggf. unter Einbezug von und Kooperation mit schulhauserexternen Institutionen. Dies muss von der jeweiligen Schule als System geleistet werden (Kap.11.4).

Mit der Bezeichnung ‚Durchsetzungskontext‘ für die Bereiche von Anordnung, Auswahl und Kontrolle - darauf soll abschließend noch einmal hingewiesen werden- ist nicht eine meist fatale „Dominanzorientierung: Wer ist der Boss?“ (Omer/Schlippe 2004, 67) gemeint. Gemeint ist auch nicht eine Verherrlichung von Durchsetzungsvermögen in Zeiten sich verstärkenden Konkurrenzkampfes angesichts der zunehmenden Globalisierung. Die zumindest in den Medien zunehmend aktuelle Forderung, den Kindern Grenzen zu setzen, kann unreflektiert viel Unheil anrichten (Bergmann 2001,30; Bündler 2006). Gemeint ist vielmehr, dass es Teil der pädagogischen Aufgabe ist, Schülern gegenüber in aufmerksamer und kontextangemessener Weise sich selbst als Mensch³¹⁶ und Führungsperson zu zeigen und auch Werte und Regeln des Systems zu vertreten, um den jungen Menschen damit Orientierungsmöglichkeiten anzubieten.

Die Paradoxien schulischer Organisiertheit durch den Staat sollten dabei nicht unreflektiert weitergegeben werden. Daher lohnt es sich, auf die Zwangskontexte von Schule einen Blick zu werfen.

9.1.5 Schule als Zwangsveranstaltung

Der Kontroll-, Auswahl- und Anordnungskontext in seiner gegenwärtigen Form ist Ausdruck eines bestimmten historisch gewachsenen Modells staatlich organisierter Schule, das u.a. die quasi automatische Zuführung aller Nachwachsenden ins bewertend-auswählende Schulsystem vorsieht. Aus einer Außenperspektive betrachtet, können in diesem Kontext zahlreiche Zwänge ausgemacht werden. Unter systemisch-konstruktivistischer Sicht muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass die Wahrnehmung von Zwang subjektiv-individuell als psychologischer Prozess geschieht. „’Zwang‘ (und Freiwilligkeit) sind Beurteilungskriterien der Beteiligten oder außenstehender Beobachter, d.h. mehrere Personen können in ein- und derselben Situation zu durchaus unterschiedlichen Einschätzungen des Ausmaßes an Zwang in einer Institution kommen“ (Palmowski 1997a, 44). Bei der Bezeichnung von Schule als Zwangskontext muss dies stets mitbedacht werden. Primär geht es bei der Beschreibung und Analyse von Schule als Zwangskontext in diesem Kapitel um eine modellhafte Rekonstruktion aus Schüleraugen und teilweise auch aus Lehreraugen. Eine solche Rekonstruktion ist deshalb sinnvoll, weil sie mehr Bewusstheit für die Kontextbedingungen der schulpädagogischen Arbeit schaffen und damit neue Handlungsoptionen eröffnen kann.

³¹⁶ Mehr zu Aspekten von Selbstvalidierung in Kap.9.5.4.

Die Diskussion um (schulischen) Zwang ist nicht einfach. Grundsätzlich kann Zwang bereits dadurch postuliert werden, dass Menschen als soziale Wesen aufeinander angewiesen sind, dass Wirklichkeitskonstruktionen gemeinsam hergestellt und verhandelt werden und dass Sprache selber eine ‚Zwangsveranstaltung‘ ist. Sieht man von diesen Aspekten ab, können zwei unterschiedliche Arten von Zwangskontexten im Zusammenhang mit Schule unterschieden werden (ähnlich bei: Palmowski 1997a, 43). Erstens: Es besteht gesetzliche Schulpflicht, die mit Bewertungszwang gekoppelt ist. Dies kann als ‚Zwangskontext *im engeren Sinne*‘ von Schülern erlebt und auch aus einer Außenperspektive so beschrieben werden. Die Schüler sind die einzigen an Schule Beteiligten, die zur Schule gehen *müssen* und ggf. auch der Schule mit Polizeigewalt zugeführt werden. Außerdem werden sie unvermeidbar durch Lehrer als Systemvertreter bewertet, sie bekommen, wenn vielleicht mitunter auch nur über Zahlenwert/ Noten, ungefragt eine Einschätzung aus Lehrerhand (die auch den Eltern mitgeteilt wird). Sie sind daher unter diesem (als politisch-rechtlich zu bezeichnenden) Blickwinkel - im Gegensatz zu den offiziellen Schulmythen, denen gemäß Schule für die Schüler gemacht sei - unvermeidbar die schwächsten Glieder im schulischen System.³¹⁷

Darüber hinaus bleibt auch nach Ende der gesetzlichen Schulpflicht für die Schüler ein grundlegender Zwangskontext (hier ebenfalls als ‚Zwangskontext *im engeren Sinne*‘ bezeichnet) in einer anderen indirekteren aber nicht weniger wirksamen Form bestehen. Schüler unterliegen der nicht rechtlichen, aber wirtschaftlich-gesellschaftlichen Zwangssituation, dass Schule durch die zentrale Erteilung (und Nichterteilung) von unterschiedlichen Schulabschlüssen über Zugangsmöglichkeiten zu biographieentscheidenden Ressourcen immer noch wesentlich mitbestimmt. Demgegenüber kann zwar relativierend entgegengehalten werden, dass der Wert dieser Abschlüsse fällt. Dies kann aber auch so interpretiert werden, dass dadurch der Druck steigt, Schule mit einem (von Schulform und Notenwert her) möglichst guten Abschluss zu verlassen. Es kann daher argumentiert werden, dass auch diese indirektere Form des ‚Zwanges im engeren Sinne‘ durchaus für viele Schüler (auch aus Elternsicht) an Gewicht gewinnt. Beide Interpretationen widersprechen sich nicht, sondern betonen unterschiedliche Aspekte und ergänzen sich.

Ein so verstandener, politisch gewollter ‚Zwangskontext im engeren Sinne‘ stellt sozusagen den ganz groben Rahmen dar, innerhalb dessen Schule in den westlichen Industriestaaten zurzeit stattfindet. Auch Alternativschulen verfügen nicht über die Möglichkeit, an diesen ganz grundlegenden politisch vorgegebenen, für sie relevanten rechtlichen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen etwas zu verändern. Diesen Rahmen bezeichne ich auch als ‚generellen schulischen Zwangsrahmen‘.

³¹⁷ Psychologisch ist es hingegen so, dass Lehrer, die außer Frontalunterricht auch aktivierende Methoden einsetzen, ohne die Aktivität und Mitarbeit von Schülern keinen Unterricht machen können.

Zweitens: Pädagogen können aber *innerhalb* dieses Rahmens gestalterisch tätig sein. Und sie müssen dies sogar: Da sie nicht nicht handeln können, entscheiden sie sich faktisch mit ihrem Handeln innerhalb eines solchen ‚Zwangskontextes im engeren Sinne‘ für einen *bestimmten Umgang* mit den Bereichen von Kontrolle und Auswahl. Lehrer, Teilkollegien und Schulhäuser müssen also letztlich in jeder Situation, in jedem Einzelfall auf dem Hintergrund ihres Professionsverständnisses mit den institutionellen Vorgaben umgehen. Diese jeweiligen Formen der Ausgestaltung des ‚engeren Zwangskontextes‘ bezeichne ich als ‚Zwangskontext im weiteren Sinn‘.

Hier lassen sich nun zwei Sichtweisen unterscheiden. Zum einen können aus Lehrersicht institutionelle Vorgaben aus dem Organisationsbereich leicht zu einem Zwangserleben führen (Palmowski 1997a, 44). Dieses Erleben der Pädagogen ist aber nur als ‚Zwangskontext im weiteren Sinne‘ anzusehen, da sie nicht in Schule arbeiten muss(t)en. Insofern kann für sie in ihrem Handeln – zumindest aus einer Außenperspektive – auch die Art und Weise der Organisiertheit von Schule kein Zwangskontext im engeren Sinne darstellen.

Zum anderen hat die Notwendigkeit für Lehrer, Bildungsräume für Schüler innerhalb des generellen schulischen Zwangsrahmens zu gestalten, Auswirkungen auf die Schüler. Diese sind es, die unmittelbar von Entscheidungen der Lehrer betroffen sind: von der Art und Weise, wie Pädagogen die Kommunikation im Unterricht³¹⁸ sehen und zu gestalten versuchen, von ihrer Art der Beziehungsgestaltung, der Verhängung von disziplinarischen, pädagogischen oder Ordnungsmaßnahmen, der Notengebung und –besprechung usw.. Die Schüler wiederum erleben und beurteilen die pädagogisch-professionelle Ausgestaltung des generellen Zwangsrahmens durch Lehrer, Teilkollegien und Schulhäuser. Das Handeln von Lehrern und Schule kann hier als eher stärker oder eher weniger mit Zwang ‚durchsetzt‘ erlebt werden. Aus einer Außenperspektive ist das eine nicht per se besser als das andere, da situationsadäquat eingesetzter Machtgebrauch durchaus eine „positive Ressource“ darstellen kann (Palmowski 1997a, 44). Die Abwägung von Schülerseite aber hat Konsequenzen im Beziehungsbereich zwischen Lehrer und Schülern, da letztere ja nach ihrer eigenen, so gewonnenen Einschätzung handeln. Auf Lehrerseite passiert dasselbe, so dass ein Kultur generierender Kreislaufprozess entsteht. Der Umgang mit dem Zwangskontext durch Lehrer und Schüler hat also wichtige Auswirkungen auf den Schulalltag und verdient daher ausführlichere Betrachtung an anderer Stelle (Kap. 9.12).

Hier sei nur darauf hingewiesen, dass aus Sicht der Schüler dann Zwang im weiteren Sinne vorliegt, wenn sie zu dem Ergebnis gelangen, dass die pädagogische Ausgestaltung von Anwesenheitspflicht, Kontrollmaßnahmen, Bewertung und Auswahl in unverhältnismäßig einengender Art geschieht. Solche Einschätzungen können allerdings Ambivalenzen im inneren Erleben unterliegen (Omer 2002, 35), da das Unterwegssein zwischen den Polen der Fremd- und

³¹⁸ Für den für Schüler besteht Anwesenheitspflicht.

der Selbstbestimmung ein lebenslanges, beidseitig lust- wie angstbesetztes, sich wechselseitig ausbalancierendes Thema ist.

Die bisherigen Ausführungen zu schulischen Zwangskontexten lassen sich soweit tabellarisch wie folgt zusammenfassen:

idealtypische Sicht auf Zwangskontexte	Zwangskontext	
	im engeren Sinne	im weiteren Sinne
Ebene der	Organisation/ Generalisierung	Profession/ Einzelfall
Beurteilung aus	Außenperspektive	Innenperspektive
aus Schülersicht	Schule als Pflichtveranstaltung mit Zwangs- bewertung und nicht- verhandelbaren institutionellen Vorgaben und als nicht-hintergebar Grundzugangskorridor zu wichtigen wirtschaftl. und gesell. Ressourcen	Beurteilung der pädagogischen Aus- gestaltung von Anwesenheitspflicht, Kontrollmaßnahmen, Bewertung und Auswahl als unverhältnismäßig ein- engend
aus Lehrersicht	-----	Beurteilung nicht-verhandelbarer in- stitutioneller Vorgaben als Wider- spruch zum eigenen Professionsverständnis

Abb. 9-2: schulische Zwangskontexte

Die Betrachtung von Schule als Zwangskontext wird in Kap.9.12 wieder aufgenommen und dabei auf seine Chancen und Ressourcen für eine systemisch-konstruktivistische Schulpädagogik untersucht werden. Ihre Behandlung in diesem Kapitel rechtfertigt sich dadurch, dass die schulischen Zwangsrahmen sich massiv auf den pädagogischen Umgang mit Angebots- und Durchsetzungskontexten auswirken und daher Lehrern bewusst sein sollten. Darüber hinaus wird in dieser Dissertation die Idee vertreten, dass eine angemessene Handhabung der beiden Kontexte der Pädagogik es Lehrern ermöglicht, Unterricht und Beziehung mit den Schülern so zu gestalten, dass der Zwangscharakter von Schule weniger stark wahrgenommen wird (Kap.9.12.2). Das entlastet die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern und bereichert die Lehr-Lern-kultur so, dass Lernchancen steigen.

Schulische Pädagogik ist also stark von Zwangskontexten (bzw. der Notwendigkeit des aktiven Umgangs mit ihnen) geprägt. Eine systemisch-konstruktivistische Pädagogik beachtet diese Kontexte nicht nur, sondern versucht, gezielt mit diesen so umzugehen, dass Beziehung und Lernen erleichtert werden. Dazu gehört, sich nicht einseitig auf die schulischen Zwangskontexte zu verlassen oder zu stützen, sondern sich beider Kontexte der Pädagogik angemessen zu bedienen. Dazu ist eine Metaposition nötig.

9.1.6 Metaperspektive als integrative Kompetenz

Systemisch-konstruktivistische Pädagogik beinhaltet von Lehrerseite aus das bewusste, einzelfallbezogene und situationsangemessene Spiel mit den Kontexten von Angebot und Durchsetzung aus einer Metaperspektive heraus. Ziel der Handhabung der beiden Kontexte der Pädagogik sind qualitative Lösungen, die sowohl die Schulregeln als auch die Person des Schülers berücksichtigen (Hubrig/ Herrmann 2005, 124). Von einem solchen Beobachtungspunkt zweiter Ordnung aus betrachtet, stellt jede Erziehungsmaßnahme ein (Beziehungs-)Angebot dar, das (nach Interpretation) angenommen, verändert oder verworfen werden kann (Huschke-Rhein 1998b, 26). Eine solche Beobachtung (zweiter Ordnung) von Beziehung in Zwangskontexten schließt aus konstruktivistischer Sicht grundsätzlich „Urteilstvorsicht und Anerkennung anderer ein, sie ist eine Einsicht, die als pädagogische Haltung verkörpert wird“ (Siebert 2005b, 77).

Es hilft, die beiden Kontexte der Pädagogik sozusagen als Gedankenexperiment trennen zu können, weil Pädagogen, wenn sie deren jeweilige Implikationen berücksichtigen, für sich und andere dann im Alltag mit größerer Bewusstheit klarer Position beziehen, klarer kommunizieren können. Dies steigert die Qualität der Beziehungsgestaltung zu sich selbst und zu anderen. In Wirklichkeit greifen diese beiden Kontexte immer wieder ineinander über in dem Sinn, dass sie sehr schnell im schulischen Alltags- und Unterrichtshandeln einander abwechseln oder auch schwammig, nicht klar bestimmt sein können. Faktisch aber entscheidet sich der Lehrer durch sein Verhalten permanent für einen dieser beiden Kontexte, da er nicht nicht kommunizieren und nicht nicht handeln kann. Als häufig exponierteste Figur im Klassenraum kann er sich nicht nicht positionieren.³¹⁹

Letztlich bestimmen aber nicht der Lehrer allein sondern beide Gesprächsparteien durch ihr Verhalten, in welchem Kontext sie das Gespräch sehen und wo es tatsächlich stattfindet. Die Positionierung in den Kontexten wird also stets kommunikativ verhandelt und damit sozial konstruiert. Günstig ist es, als Pädagoge immer mit kooperativen Signalen und Angeboten zu beginnen (Renner 1997, Axelrod 2005). Fragestellungen wie ‚Wer will was von wem wozu?‘ helfen, das Geschehen explizit auf (ggf. auch nicht) vorhandene Aufträge an den Pädagogen abzuklopfen. Eine klare Positionierung im Gespräch erfordert, dass der Pädagoge immer wieder sozusagen von außen aus einer Metaperspektive heraus auf den aktuellen Prozess der Beziehungsgestaltung blickt, sich innerlich wachsam fragt ‚Was tun wir hier?‘ und seine Sichtweise und Positionierung auf einer Metaebene dem/n Schüler/n anbietet. Und zwar im Sinne der Fortdauer ‚einbettender Kultur‘³²⁰ ggf. wiederholt und auch dann, wenn der Schüler dieses Angebot ablehnt (Palmowski 2004a, 52).

³¹⁹ Bei einem Überprüfungsverfahren auf Förderschulbedarf bspw. kann der Förderschulpädagoge sich selbst durch sein Verhalten z.B. im Beratungskontext zu etablieren versuchen. Wollen die Eltern aber keine Ratschläge bekommen, so wird er sich in seinem Verhalten ggf. stärker im Auswahlkontext wiederfinden. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass im schulischen Kontext Gespräche mit Schülern und Eltern nur selten reine Beratungsgespräche sind.

³²⁰ vgl. Kap. 5.1.

Pädagogen benötigen also letztlich für professionelles Handeln die Fähigkeit, eine die jeweilige Situation berücksichtigende Metaperspektive auf diese beiden Kontexte einnehmen und sowohl flexibel wie angemessen zwischen diesen Kontexten wechseln zu können – und zwar unter besonderer Beachtung von schulischen Zwangskontexten. Postmoderne „Autorität muss auf der einen Seite die Forderungen, Regeln und Normen ganz präzise formulieren und gar keinen Zweifel daran lassen, dass sie diese Regeln auch durchsetzen wird [...]. Auf der anderen Seite muss sie sozusagen einen großen Kreis der Gelassenheit, der Großzügigkeit beschreiben“ (Bergmann 2001, 213). Die Fertigkeit, angemessen zwischen den Kontexten des Pädagogischen wechseln zu können und die eigenen Position adäquat anbieten und mittelfristig verständlich machen zu können, soll hier als ‚integrative Kompetenz‘ bezeichnet werden; sie beschreibt die Fähigkeit, die beiden pädagogischen Kontexte Angebot und Durchsetzung aktiv und kontextbewusst gestalten zu können. Auf diese Weise kann es gelingen, als Pädagoge glaubwürdig Lehrer- und Beraterverhalten zeigen zu können.³²¹

Benennt der Pädagoge den jeweiligen Rahmen ausdrücklich, kann er Doppelbotschaften vermeiden. Da die Eltern zuhause ebenfalls mit beiden Kontexten umgehen müssen, ist i.d.R. den Kindern und Jugendlichen dieses Wechselspiel vertraut, auch wenn sie insb. in der Pubertät sich auf verbaler Ebene dagegen aussprechen, Grenzen gesetzt zu bekommen (Omer 2002, 35). Das verhindert nicht, dass der Pädagoge stets darauf achten muss, die Ankopplung an sein Gegenüber nicht zu verlieren. Gelingt es den Eltern zuhause nicht, selber eine integrative Kompetenz im Umgang mit den beiden Kontexten der Pädagogik zu entwickeln, werden die Kinder in der Schule wahrscheinlich Grenzen sehr massiv auszureizen versuchen, um Orientierung zu gewinnen. Dann sollte das Kollegium diese Grenzen klar und gleich setzen (was in der Realität selten passiert). Pädagogisches und kommunikatives Ziel ist dabei stets die Förderung der wachsenden Selbstständigkeit der Schützlinge. Die Beibehaltung der Metaperspektive integrativer Kompetenz ist auch wichtig für den Umgang mit Machtarten (Kap.9.1.7) und außerunterrichtlichen Gesprächsformen (Kap.10.5.1).

Deutlich wird, dass eine situationsunangemessene Positionierung des Lehrers Ausdruck von Verwirrung im eigenen Inneren sein und Missverständnisse in der Kommunikation hervorrufen dürfte. Es ist aber keineswegs immer leicht zu entscheiden, in welchem Kontext man sich wann wie genau positioniert, zumal Kollegen, Schulleitung, Eltern und die Schüler selber u.U. die Situation anders sehen.³²² Auch wenn in etlichen Fällen sicherlich beide pädagogischen Kon-

³²¹ Carl Rogers hat bereits 1942 beide Berufsrollen als nicht in einer Person vereinbar gesehen (Palmowski 1997c, 100 unter Verweis auf Rogers 1994 [Original 1942]). Dass beide Funktionen verschiedene innere Logiken verfolgen und unterschiedliche Dynamiken hervorrufen, verhindert nicht, sie als Pädagoge kontextbewusst und zeitabhängig in einer Person ausgestalten zu können.

³²² Einige kurze Beispiele sollen dies verdeutlichen: Ein zwölfjähriger Fünftklässler hat auf dem Pausenhof einen Mitschüler mit einem Klappmesser bedroht, dessen Besitz für ihn gesetzlich verboten ist, aber richterlich nicht bestraft wird. Die Schülerin einer sechsten Klasse schreibt an die Klassenlehrerin einen Brief, in dem sie sich

texte für die Eigenpositionierung des Lehrers in Frage kommen, sollte sich der Pädagoge darüber im Klaren sein, dass jeder der beiden Kontexte seine eigenen Spielregeln hat und wo es Verbindungen und Brücken zwischen den Kontexten gibt bzw. geben kann.

Lehrer sind nicht die Verantwortlichen für den Zwangsrahmen, unter dem sie arbeiten, aber für dessen Ausgestaltung, soweit die Institution Schule dies erlaubt: bspw. für Unterrichtsstil, Gesprächskontexte und -formen und Beziehungsgestaltung (Pleyer 1996, 193). Pädagogik ist damit auch die Kunst, eine angemessene Balance zwischen den beiden Kontexten von Angebot und Durchsetzung zu finden und ein Gespür dafür zu entwickeln, in welchen Situationen bzw. ab wann man als Anbietender oder Durchsetzender oder als begleitender Pädagoge überhaupt überflüssig wird (Pleyer 1996, 192). Um dies zu erreichen, kann es als hilfreich gelten, sich in Selbsterfahrung mit den eigenen Mustern und biographischen Erfahrungen mit den Themen Macht, Druck und Kontrolle auseinander zu setzen, und sich auch eigene Machtgelüste anzuschauen (Schwing/ Fryszer 2006, 332).

In der Interaktion mit anderen Beteiligten wird die Frage, in welchem Kontext man sich befindet, u.U. unterschiedlich gesehen und verbal sowie über faktisches Verhalten verhandelt. Dies ist aber nicht nur eine Frage von Verhandlung sondern auch von Macht im Kommunikationsprozess. Daher ist es sinnvoll, auch mit den Aspekten von Macht in Schule differenziert und bewusst umzugehen.

9.1.7 zwei Machtarten in der Schule

Ebenso, wie es hilfreich ist, sich als Pädagoge in Schule über die eigene Position in den Kontexten der Pädagogik klar zu sein, ist es hilfreich, zwei Arten von Macht zu unterscheiden. Es lässt sich eine Macht qua Amt, die als ‚politische‘ Macht bezeichnet werden kann, unterscheiden von einer informell verliehenen Macht, welche als ‚psychologische‘ Macht bezeichnet werden kann. Beide werden im Folgenden erläutert. Vorangestellt sei eine für beide Arten geltende allgemeine Definition von Macht als „die Verfügung über von anderen begehrte Ressourcen“ (Looss 2007). Im konkreten Fall kann dann gefragt werden, um welche Ressourcen es geht, wer sie wozu begehrt und wer über sie mit welchen Mitteln verfügt. Psychologisch gesehen, gilt grundsätzlich, dass jemand nur dann Macht ausüben kann, wenn eine oder mehrere andere Person(en) ihn als mächtig anerkennen (Martin/ Schuster 2005, 54).

9.1.8 politische Macht

mehr Ordnung in der Klasse wünscht, so dass die Lehrerin sich fragt, ob sie den Brief verlesen und darüber diskutieren lassen oder ob sie das Gewünschte einfach durchsetzen soll. Ein Lehrer trifft einen ihm bekannten Schüler der achten Klasse während der Pause rauchend außerhalb des Schulgeländes, was verboten aber von der Schulkultur faktisch, auch von der Schulleitung, toleriert wird und üblich ist.

Im Durchsetzungskontext hat der Lehrer Anordnungs-, Kontroll-, Bewertungs- und Auswahlfunktionen wahrzunehmen und ist hierfür durch die Organisation mit formaler Macht ausgestattet. Er verfügt über Statusmacht³²³, also Macht qua Amt, die er sichern (bzw. ‚dauerhaft machen‘) kann, indem er seinen Status solange verdeutlicht, bis alle ihn verstanden haben. Hierbei darf er nicht übertreiben, weil Status unter psychologisch-konstruktivistischen Aspekten ein Instrument und kein Selbstzweck ist (mehr dazu im nächsten Unterkapitel). Als Teil der Macht qua Amt besitzt der Lehrer bzw. die Schule auch Sanktionsmacht, wobei Bestrafungen nur als allerletzte Möglichkeit eingesetzt werden sollten (Looss 2007). Drohungen und Versprechungen müssen wahr gemacht werden aus Gründen der eigenen Glaubwürdigkeit.

Der Pädagoge besitzt in der politischen Statusmacht die Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen. So kann bspw. auf die Aktivität des Klassenlehrers von der Schule ein förderpädagogisches Überprüfungsverfahren eingeleitet werden. Auch im Akt der Sanktionierung aktualisiert der Lehrer seine Macht. Diese Machtart ist gesetzlich festgelegt und gewollt. Sie wird daher hier als ‚politische‘ Macht bezeichnet werden.

Problematisch wird es für Positionsmacht, wenn ein oder mehrere Schüler diese Macht nicht anerkennen. Droht trotz deeskalierender Maßnahmen durch den Lehrer eine unvermeidbare Eskalation im Kontrollkontext, ist der Lehrer auf die Unterstützung der Kollegen, der Schulleitung und u.U. des staatlichen Schulamtes (SSA) angewiesen. Der Lehrer muss vor der Eskalation sich dieser Unterstützung sicher sein können, um nicht nachher, im Regen stehen gelassen, alle Glaubwürdigkeit verloren zu haben und kein Bein mehr auf den Boden des Klassensaals zu bekommen. Schulleitung und SSA haben hier eine ganz zentrale Bedeutung für die Grenzsetzungsmöglichkeiten, die den Kollegen an der Schule möglich ist, und damit auch für die Schulkultur. Die politische Macht gehört primär in den Durchsetzungskontext, wird aber i.d.R. nur dann wahr genommen, wenn sie aktualisiert wird. Aktualisiert wird sie zum einen routinemäßig (z.B. bei Tests, also verdichteten Bewertungsmomenten), zum anderen, wenn sie von anderen in Frage gestellt wird, z.B. durch ein Schülerverhalten, das vom Lehrer als unangemessen und damit seine Macht in Frage stellend erlebt wird oder wenn der Lehrer auf seiner Note besteht, die der Schüler oder die Eltern nicht nachvollziehen können. Das Anzweifeln von Macht ist bereits ein psychologisches Phänomen und bezieht sich nicht auf die Position qua Amt des Lehrers sondern darauf, wie andere beurteilen, dass er sie ausfüllt.

9.1.9 psychologische Macht

Von der politischen oder formalen Macht zu unterscheiden sind eher informelle Aspekte von Macht, die hier unter dem Begriff der ‚psychologischen‘ Macht behandelt werden sollen.

³²³ auch: ‚Positionsmacht‘ (Martin/ Schuster 2005, 55).

Macht wird hier als eine sozial verhandelte Zuschreibung durch andere verstanden (Haley 2002, 12ff; Sharp 1979; Omer/Schlippe 2004, 48f) und stellt daher auch kein einseitiges sondern ein kommunikatives und Beziehungs- Phänomen dar (Bateson 1983, 625).

So kann der Pädagoge z.B. *Beziehungs- bzw. charismatische Macht*³²⁴ zuerkannt bekommen, indem er eigene Werte mitteilt, sichtbar wird in dem, was er will, sich gegen zu viel Verschmelzung sauber abgrenzt und Beziehung durch Ich-Botschaften und Feedback klarstellt. Er kann aber auch *Expertenmacht* zugerechnet bekommen, wenn andere ihm Kompetenz in Fachlichem und in Führungsfragen zugestehen (Looss 2007). Martin/ Schuster (2005, 57) fügen eine weitere ‚soft power‘ an, nämlich *Kooperationsmacht* als Fähigkeit, Kooperation anzubahnen und langfristig aufrechtzuerhalten. Die Ressourcen des Pädagogen sind hier vor allem soziale und kommunikative Kompetenzen, an deren Teilhabe andere Interesse zeigen. Wenn zahlreiche Schüler oder auch Eltern die Kompetenzen in Frage stellen, über die ein Pädagoge zur Erfüllung seiner Aufgaben verfügen sollte, wird politische Macht durch psychologische Ohnmacht unterminiert. Geschieht dies länger, kann es zu einer un(aus)haltbaren Situation kommen, so dass ggf. Begleitung, z.B. Supervision oder Coaching, notwendig wird.

Machtfragen haben aber darüber hinaus eine grundlegende psychologische Dynamik (Schumacher 2002). Psychologisch gesehen, ist derjenige, der etwas von einem anderen will, in diesem Moment der Macht-Unterlegene. Die relevante Frage ist hier: ‚Wer will was von wem?‘ In einem Kontext wie Schule, der Schüler *und* Lehrer zu Kooperation zwingt, da der Lehrer die Note gibt und ohne Schüler nicht (schüleraktivierend) unterrichten kann, ist, psychologisch gesehen, derjenige der Mächtigere, der weniger vom anderen will. Der vergleichsweise Ohnmächtigere kann der Schüler sein, der eine gute Note will, der Vater, der gerne ein Beratungsgespräch hätte, oder der Lehrer, der guten Unterricht machen will *und* die Entscheidung über die Zielerreichung vom Verhalten seiner Schützlinge abhängig macht. Besitzen Schüler eine hohe symbolische Bedeutung für das Seelenleben eines Pädagogen, dann steigt seine Abhängigkeit, was im Extremfall zu einer realen Gefährdung auch dieser Schüler werden kann (Bastian 2001, 95). „Durch diese unbewusste Zuschreibung von Macht an das nun gar nicht mehr ‚hilflose‘ Kind wächst zunächst auch die Angst vor ihm und seinem Verhalten“ (Bastian 2001, 99).

Problematisch wird es für den Lehrer, sobald er a) etwas von Schülern oder Eltern will, ohne, dass diese das gleiche wollen, und ggf. b) ohne, dass der Lehrer (insb. im Zwangskontext) die Mittel zur Durchsetzung für die Unterlassung eines Schülerverhaltens hätte. So steht der Pädagoge z.B. mit seinem Wunsch allein, dass der Schüler einsehen möge, dass gute Arbeitsorganisation und Verbindlichkeit wünschenswert sind und dass die Eltern ihn dabei durch konstruktive Auseinandersetzung begleiten (Unterstützungskontext). Oder der Pädagoge will, dass der Schüler das Rauchen auf dem Schulgelände unterlässt, aber außer vergeblichen Briefen an die uninter-

³²⁴ auch ‚Identifikationsmacht‘ (Martin/ Schuster 2005, 56).

ressierten Eltern hält seine Schule keine weiteren Möglichkeiten der Grenzsetzung bereit (Kontrollkontext). Das Gefühl des Ausgeliefertseins an Kinder (Bastian 2001, 112) kann sich im Kontext psychologischer Macht gerade im Umgang mit Klassen durch das disparate Zahlenverhältnis zwischen Schülern und Lehrern ergeben – der gleiche Aspekt kann unter dem Blickwinkel der formalen Macht als Ausdruck der Macht des Lehrers gelten.

Die Schüler als politisch letztes Glied in der Kette schulisch-formaler Macht können also (nur) dadurch Macht erreichen, dass der Lehrer etwas von ihnen will (z.B. sie für die Zwangsveranstaltung Schule motivieren) *und* dass er ihnen *gleichzeitig* die Macht einräumt, (z.B. durch ihr tatsächliches Verhalten) über das Eintreten der Zielerreichung zu entscheiden. Modellhaft professionell verhält sich ein Lehrer erstens, wenn er durchaus Interesse an den jungen Menschen hat, mit denen er zu tun hat, aber die Zielerreichung seiner Zufriedenheit nicht von ihrem Verhalten abhängig macht (dass sie z.B. gute Noten schreiben, seinen Unterricht toll finden oder sein Beratungsangebot dankend annehmen). Und professionelles Verhalten zeigt er, zweitens, wenn er nicht versuchen *muss*, sich vom Schülerverhalten unabhängig zu machen, denn in der Notwendigkeit des Versuchs bleibt er abhängig (auch in seinem Aufmerksamkeitsfokus) oder wird sogar über die Zeit noch abhängiger (Mücke 2002, 22). Schüler „müssen nicht anders sein, und ich brauche nichts von ihnen“ (Gómez Pedra/ Schneider 2000, 203).

Diesem Modell stehen allerdings Arbeiten und Leben als ‚menschlich-realer‘ Prozess (Looss 2007) entgegen. Außerdem auch die systemisch-konstruktivistische Didaktik, da Lehrer, die außer Frontalunterricht auch aktivierende Methoden einsetzen wollen, ohne die Aktivität und Mitarbeit von Schülern keinen Unterricht machen können. Dennoch hilft dem Lehrer das Wissen, dass die Schüler im Unterstützungskontext über die Annahme von Angeboten selber entscheiden und im Durchsetzungskontext die Konsequenz ihrer Entscheidung selber tragen müssen. Schüler besitzen für den psychologischen Machtkontext in aller Regel ein sehr feines Gespür.

Politische Macht qua Amt und psychologische Macht qua Nachfrage oder Wunsch sind permanent in Schule vorhanden. Beide Machtarten können in einer Situation zusammenfallen (z.B. wenn Schüler sich auf den Unterricht beim (auch) bewertenden Lehrer freuen), sie können aber auch auseinanderfallen (die Klasse verweigert dem bewertenden Lehrer die Mitarbeit). Ins Bewusstsein treten diese beiden Machtarten meist nur dann, wenn unterschiedliche Vorstellungen der Beteiligten vorliegen. Über psychologische Macht (sowie die Art des Ausfüllens der formalen Macht) entscheiden kommunikative Prozesse, d.h. Macht in der Lehrer-Schüler-Beziehung wird verhandelt und konstruiert; sie wird – so die Position von Konstruktivismus und postmoderner Philosophie - *letztlich* zuerkannt.

Im Bereich der Zuerkennung von Macht muss – dies ist gerade für den schulischen Bereich wichtig - unterschieden werden, ob dies nur verbal geschieht oder auch im Verhalten Aus-

druck findet. Für die Beziehungsgestaltung entscheidend ist die Verhaltensebene. Auf ihr bestimmt der Mächtigere das faktische Beziehungsgeschehen. Bspw. können ‚Verhaltensauffälligkeiten‘ eines Schülers die Unterrichtsabläufe massiv stören, obwohl er verbal Besserung verspricht, und eine dauerhafte Nichtveränderung eines symptomatischen Verhaltens kann dann trotz seiner Bekundungen zu Verantwortungskompensationen durch andere Beteiligte auf der Verhaltensebene führen. Auf dieser für die erzieherische Beziehung letztlich entscheidenden Ebene geht es um konkrete Handlungen und nicht um verbales Verhalten bzw. die Absonderung von Schallwellen.

Es reicht dementsprechend nicht, dass Pädagogen und Eltern sich zwar auf der verbalen Ebene klar zu positionieren versuchen, dabei aber auf eine eindeutige Kommunikation auf Ebene der konkreten Handlungen, auf der auch Konsequenzen für das Verhalten von Schülern liegen, verzichten. Schlippe (Omer/Schlippe 2002, 54; Schlippe 2006, 20)) benennt in diesem Zusammenhang einige zurzeit typische in schulischen Konfliktzuspitzungen ineffektiv bleibende verbale Verhaltensweisen der formal Mächtigen, z.B.

- Predigen, Bitten, Jammern, Überzeugen für komplementäre Eskalation³²⁵, und
- Diskussionen, Drohungen, Beschuldigungen, Anschreien für symmetrische Eskalation.

Den auf der Verhaltensebene unterlegenen Lehrern und Eltern bleibt die Definitionsmacht: Der Definitionsmächtigere bestimmt das Beziehungsgeschehen auf der Ebene der verbalen Kommunikation und kann den Verhaltensmächtigen als gestört/ krank/ unnormal definieren, allerdings ohne damit Einfluss auf sein Verhalten zu gewinnen (Clement 2004, 119ff).

Ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Kontexte der Pädagogik und für Machtfragen in Schule fördern eine gute und von Klarheit geprägte Beziehungsgestaltung mit den Schülern und Eltern. In den beiden folgenden Kapiteln werden weitere hilfreiche Modelle und Ideen in diesem Zusammenhang vorgestellt. Dafür werden idealtypische Analysekriterien, Formen und Bilder der Beziehungsgestaltung mit den Schülern vorgeschlagen (Kap.9.2) und auf wichtige Aspekte in der Kooperation mit dem Elternhaus hingewiesen (Kap.9.3).

9.2 Formen der Beziehungsgestaltung zu den Schülern

Lernen und Unterricht sind in Interaktionen eingebettete Prozesse, die sich immer auch auf dem Hintergrund persönlicher Beziehung zwischen Pädagogen und Schülern abspielen. Beziehung ist, systemisch-konstruktivistisch betrachtet, also ganz zentral für die Ermöglichung und Begleitung von Lernprozessen. „Beziehung, Beziehungsaufnahme und Beziehungsfähigkeit“

³²⁵ Reden von Seiten der Erwachsenen wirkt dann „wie eine Garantie dafür [...], dass das Kind weiter tun kann, was es will. Aus diesem Grund versuchen viele Kinder, besonders Adoleszente, ihre Eltern in Streitgespräche zu verwickeln. Sie wissen aus Erfahrung, dass die Eltern nicht handeln, solange sie argumentieren“ (Omer/Schlippe 2004, 41).

(v.Schlippe 2006, 9), Aufmerksamkeit und Präsenz (Omer/Schlippe 2002, 2004), Aspekte wie die Zuerkennung von Vertrauen und Glaubwürdigkeit und von Geben und Nehmen (Huschke-Rhein 1998b, 142) sind dann wichtige Begrifflichkeiten systemisch-konstruktivistischer Pädagogik.

Gerade in der Beziehungsgestaltung gibt es vielfältige Möglichkeiten, sowohl mit Schülern auf unterschiedliche Weisen in Kontakt zu treten und damit als Lehrer Freude im Beruf zu finden, als auch bei unreflektierter Beziehungsgestaltung in Burn-out-Situationen hinein zu geraten. Daher macht es für Pädagogen Sinn, sich über ihre Vorstellungen auf diesem Gebiet Klarheit zu verschaffen. Dazu gehört die Frage, welchem Beziehungsmodell sie - im Einzelfall oder generalisiert - im Umgang mit Schülern anhängen. Hierbei sollte beachtet werden, dass Beziehungsgestaltung mit anderen Menschen im Modell systemisch-konstruktivistischer Ansätze durch interaktive Kreislaufprozesse auf einen selbst zurück wirkt. Selbstreflexion ist daher expliziter und wichtiger Bestandteil systemischer pädagogischer Professionalität.

In den folgenden Unterkapiteln werden Formen der Beziehungsgestaltung zu Schülern in einem allgemeinen schulischen Rahmen beschrieben.³²⁶ Zunächst werden die Beziehungsprozess-Größen ‚Geben und Nehmen‘ reflektiert (Kap.9.2.1), dann werden drei Formen der Beziehungsgestaltung mit Schülern (Funktionalität - Partnerschaft - Liebe) erläutert und auf ihre Konsequenzen hin untersucht (Kap. 9.2.2), und abschließend werden – in der Tradition systemischer Metaphernarbeit – Bilder und Vergleiche der Pädagoge-Schüler-Beziehung betrachtet (Kap. 9.2.3).

9.2.1 Geben und Nehmen

Einen Schwerpunkt bei der Betrachtung von Lehrer-Schüler-Beziehungen legt Huschke-Rhein (1998b) auf Aspekte von Geben und Nehmen. Damit folgt er Vertretern der systemischen Beziehungsliteratur, die Ebenbürtigkeit in Beziehung als ein ausgeglichenes Verhältnis von Geben und Nehmen beschreiben (z.B. Jellouschek 2001,36; Renoldner et al 2007,105f). Der Lehrberuf zeichnet sich auf einem solchen Hintergrund aus durch ein Ungleichgewicht von Geben und Nehmen und kann daher leicht zu einem Ausbrennen führen, wenn man nicht auf seine Grenzen, Energien, Ressourcen und Quellen achtet. Dies gilt insb. für jene Teile der Lehrerschaft, die, begründet in der Biographie oder Persönlichkeit, den Wunsch verspüren, unter hohem Einsatz etwas von ihnen als wertvoll Erachtetes weiterzugeben an die nächste Generation. Es geht dann um (Weiter-)Geben in der Hoffnung, dass die Schüler (an-)nehmen (Huschke-Rhein 1998b, 142).³²⁷ Dieser Wunsch trifft zunehmend auf Widerstände, wenn Schülern die Relevanz des zu Lernenden in einer sich schnell wandelnden, pluralen Gesellschaft nicht mehr so

³²⁶ In einem späteren Kapitel (10.5.3) werden Formen der Beziehungsgestaltung speziell für den Beratungsbereich dargestellt.

einfach nachvollziehen können wie früher, oder, wenn z.B. familiäre Hintergründe Nicht-Lernen als sinnvollere Strategie erscheinen lassen als Lernen. Der Lehrer gibt eher, der Schüler nimmt eher, und damit wächst auch die Burn-out-Gefahr (Boszormenyi-Nagy/ Spark 1993, 58ff), gerade wenn der Schüler nicht nimmt. Das ist die zentrale Falle im Angebotskontext von Pädagogik.³²⁸

Konsequenterweise warnt Huschke-Rhein (1998b, 35f und 1998a, 63), dass die Idee der Partnerschaft zwischen Pädagogen und Schülern, wenn sie als formales Austauschverhältnis ausgleichenden Gebens und Nehmens definiert wird, dazu führen kann, dass Pädagogen sich zu sehr auf formale Macht konzentrieren und/ oder Gegenleistungen einfordern. Besser sei es als Pädagoge die eigene Aufmerksamkeit auf die eigene ‚innere Autorität‘ (im psychischen System gefühlt und den eigenen sozialen Kompetenzen zugerechnet) zu lenken, in der Selbstständigkeit und Kraft zu finden sei, die dann auch zu durch die Schüler verliehener ‚äußerer Autorität‘ (in der Interaktion beobachtbar) führen könne. Zugleich konstatiert Huschke-Rhein (1998b, 141), dass Kinder und Jugendliche vermehrt in Pädagogen nach Vorbildern suchen; und spricht in diesem Zusammenhang von einer ‚Parentifizierung‘³²⁹ von Pädagogen, die von Schülern zunehmend als Ersatzmütter oder –väter gesehen würden. Auch dies spricht eher dafür, dass Erziehung und Pädagogik keine Partnerschaft im Sinne eines ausgeglichenen Gebens- und Nehmens sind.

Dennoch wird die Lehrer-Schüler-Beziehung, auch in der systemischen Literatur, häufig als Lernpartnerschaft zwischen Lehrern und Schülern gesehen. Dieser Begriff wird aber nur selten definiert. Tatsächlich können viele Situationen in Schule aus Lehrersicht als gleichwertig und/ oder partnerschaftlich erlebt werden. ‚Lernpartnerschaft‘ kann z.B. ein Aufeinanderangewiesensein ausdrücken in dem Sinn, dass Lehrer gerne von ihrem Wissen und Engagement geben wollen, aber dafür auch aktive, interessierte Schüler brauchen, die die Angebote annehmen – und umgekehrt. Graf (2006, 101) betont weniger ein faktisches als ein grundsätzlich potenzielles Kooperationsverhältnis, wenn sie Schüler als Partner definiert, die etwas zu erzählen haben und bei sie ansprechenden Themen zu kooperieren bereit sind. Kooperation muss dann jeweils - wenn nicht explizit auf einer verbalen Metaebene, so doch unvermeidlich über Verhalten - ausgehandelt werden. Das gilt auch für ein Modell dreier Formen der Beziehungsgestaltung, das Pädagogen eine Reflexionshilfe in der Beziehungsgestaltung mit einzelnen (und Gruppen) sein kann.

³²⁷ Bei der hier von mir angestellten Betrachtung der Aspekte von Geben und Nehmen in Schule gehe ich von Tendenzen aber nicht von einer Gleichsetzung (Lehren = Geben; Lernen = Nehmen) aus (vgl.a. Hartmeier 2004, 115).

³²⁸ Man kann dies auch ganz anders betrachten: immerhin geben Kinder und Jugendliche viele Jahre ihres jungen Lebens (gut acht- bis zehntausend Stunden), um in der Schule anwesend zu sein.

³²⁹ Parentifizierung: das Drängen in eine Elternrolle

9.2.2 pädagogische Beziehungsformen

Die Beziehung zwischen Pädagoge und Schüler(n) ist aus systemisch-konstruktivistischer Sicht von grundlegender Relevanz für Lehr-Lern-Prozesse. Das hier vorgestellte Modell dreier grundlegend verschiedener pädagogischer Beziehungsformen dient der Reflexion pädagogischer Beziehungsgestaltung. Es kann in unterschiedlichen Settings (Einzelreflexion, Weiterbildung, Supervision u.ä.) eingesetzt werden und sich sowohl auf allgemeine Präferenzen einer Lehrperson beziehen als auch auf den Umgang mit konkreten Schülern. Dabei ist es prinzipiell möglich, je nach zeitlich-situationalen Umständen auch denselben Personen gegenüber ein anderes Modell zu ‚verwenden‘. Dies passiert in der Praxis meist ohnehin, allerdings i.d.R. unbewusst.

Auch den Schülern sind diese drei Modelle geläufig – und sie verhandeln durch ihr gezeigtes Verhalten faktisch mit, in welchem Modell sich Beziehung zum Pädagogen (wann) gestaltet bzw. gestalten soll. Schüler fragen an, fordern, klagen, überreichen Geschenke, suchen Hilfe, wollen mehr Nähe oder Distanz. Pädagogische Professionalität muss permanent für sich klären, in welcher Art von Beziehung der Lehrer einem Schüler oder einer Klasse in einer Situation und zu einem Zeitpunkt gegenübertritt - und dies dann ggf. auch auf der Metaebene mitteilen. Hilfreich für einen solchen Klärungsprozess kann die folgende Unterscheidung dreier idealtypischer Modelle der schulisch-pädagogischen Beziehungsgestaltung sein. Alle drei – Funktionsträgerschaft, Partnerschaft, (Mentoren-)Liebe - haben ihre Gültigkeit und können Klarheit, Verbindlichkeit und Freiräume schaffen, je nach Situation, Moment, Schüler, Klasse usw.. Mit ihnen angemessen und flexibel spielen zu können, erhöht die Vielfalt pädagogischer Optionen und die Gestaltungskraft.

Das hier vorgestellte Modell unterscheidet folgende drei modellhaft-idealtypische Beziehungsformen:

- Funktionsträgerschaft: ein Verhältnis, wie es der Sicht von Schule als Organisation nahe steht,
- Partnerschaft: eine Beziehungsgestaltung, deren Entstehen und Ausgestaltung stark von der Gleichberechtigung (und nicht nur der Gleichwertigkeit) der beiden Seiten ausgeht, und
- Liebe: ein mentorartig zu verstehender Bezug, der von einem lebenserfahrenen älteren Menschen ausgeht, der sich als Person mit seinem umfassenden Kenntnissen (tendenziell: seiner Weisheit) und auch seinen Unzulänglichkeiten in reifer Form zeigen und einbringen kann.

Das Modell greift auf soziologische und auf therapeutische Entwürfe zurück und adaptiert und entwickelt diese für Schule. Eine ausführlichere Definition von Partnerschaft findet sich bei Retzer (2004a, 56ff), der sie – allerdings für Paarbeziehungen und nicht für pädagogische oder Eltern-Kind-Beziehungen – von Liebe (ebenda, S.22ff) abgrenzt. Einige seiner Ideen lassen sich auf pädagogische Beziehungsgestaltung übertragen. Diese Überlegungen können ergänzt

und kontrastiert werden mit einem Modell der Beziehungsgestaltung wie es Schule als „Funktionssystem“ (Retzer 2004a, 46) nahe legt (vgl.a. Luhmann 2002).

Die *funktionale* Beziehung zwischen Lehrer und Schüler lässt sich beschreiben als eher unpersönlich, kommunikativ selektiert und gehemmt mit dem Ziel einer eher lockeren Kopplung von Psyche und Kommunikation. Hier findet der Lehrer seine „Identität als Wissensvermittler, der für Fragen der emotionalen, sozialen und leistungsmotivationalen Integration von Kindern sich als nicht zuständig betrachtet“ (Storath 1998, 67).

Partnerschaft führt Konto über Geben und Nehmen, verhandelt sie im Tausch gemäß einer (in Schule) unausgesprochenen Vertragsebene, die auch die Idee von Vertragstreue (Erfüllung von angesammelten Schulden) beinhaltet, wobei jeder an Partnerschaft teilhaben kann. Sie ist tendenziell gleichberechtigt. Inwieweit die Beziehung zwischen erwachsenen Erziehenden und Kindern bzw. Jugendlichen demokratisch und/ oder gleichberechtigt sein kann, ist umstritten. Diese Diskussion ist auf dem Hintergrund der Aufgabe von Erziehenden zu sehen, junge Menschen auf angemessenen Wegen und mit passenden Mitteln in eine wachsende Selbstständigkeit zu führen. Es geht in Pädagogik also nicht um ein Entweder-Oder von Symmetrie und Asymmetrie sondern um je adäquate Mischungsverhältnisse eines Sowohl-als-Auch. Für die Beschreibung der partnerschaftlichen Beziehungsvariante kann das bedeuten, dass je nach Entwicklungsstand von Schüler /Klasse oder je nach Situation partnerschaftliche Beziehungsangebote gegeben werden können. Es ist allerdings auch denkbar, dass ein Lehrer sein eigenes Selbstverständnis in dieser Beziehungsform findet. Entsprechende Implikationen werden – für alle drei Formen – weiter unten systematisch aufgeführt.

Eine *mentorhafte Liebesbeziehung*³³⁰ im Sinne der Agape als selbstloser und fördernder Liebe³³¹ ist (höchst)persönlich bei enger Kopplung von Psyche und Kommunikation mit dem Primat der Psyche, sie ist vertragslos und damit ohne Ansprüche, dafür aber verschenkt sie Gaben ohne Berechnung (Retzer 2004a, insb. 46,57). „Lehrer können [...] in Einzelfällen für ein Kind oder einen Jugendlichen als Vorbilder, als Mentoren, persönliche Gesprächspartner, [...] auch als eine Art ‚Seelsorger‘ eine bedeutende Rolle spielen“ (Bauer 2007c, 136).

Aus systemisch-konstruktivistischer sowie aus postmoderner Perspektive reicht bloße Funktionalität, die aufgrund der Art der Organisiertheit von Schule ohnehin im Alltag aus Lehrersicht nicht zu verhindern und im Sinne der Bereitstellung von Routinen durchaus nützlich und

³³⁰ Bauer (2007c, 76) spricht von „Liebe zu Kindern und Jugendlichen“ als Voraussetzung für den Lehrberuf, übrigens neben den Faktoren Liebe fürs und Kompetenz im eigenen Fach, Lebensfreude, Kontaktfreudigkeit, Sensibilität im Umgang mit anderen und Humor.

³³¹ Gemeint sind hier ausdrücklich nicht Auffassungen aus dem psychoanalytischen Bereich, für den jegliche Beziehung eine erotische Beziehung ist im Sinne der erotischen Übertragung: „Die Erotik bildet die tiefste Grundlage des unbewußten Phantasieerlebens. Die ersten Erfahrungen des Säuglings [...] sind eingebettet in die präödpale Erotik von Mutter und Kind. [...] Die Befriedigung erotischer Wünsche wird zur wertvollsten und zugleich schmerzlichsten aller menschlichen Erfahrungen. Aufgrund ebendieser Eigenschaften schafft die Erotik psychische Bindungen“ (Mann 1999, 15).

notwendig ist, *allein* wahrscheinlich nicht (mehr immer) aus. Andererseits sind die eigenen zeitlichen und emotionalen Ressourcen als Lehrer beschränkt, so dass es sehr sinnvoll sein kann, wenn man denn Schüler begleiten will, sich aus pragmatischen Gründen der Burn-out-Prophylaxe auf diejenigen zu beschränken, die diese Unterstützung besonders nötig haben und auch annehmen. Letztlich gilt auch für die modellhafte Unterscheidung dieser drei Beziehungsarten, dass die eine nicht per se besser als die andere ist, sondern dass die Beziehungsart kontextabhängig (auch nach der eigenen Situation und dem Selbstverständnis als Lehrer) zu wählen ist. Wichtig ist dann Flexibilität und Bewusstheit der Wahl und Beziehungsgestaltung, sowie ggf. deren explizite Benennung. Postmoderne Lehrer sollten alle drei Formen kennen und sich darüber im Klaren sein, wo sie auch partnerschaftliche und ob sie auch sogar mentorhafte Momente und Elemente leben wollen und können.

Diese drei Formen sollen hier abschließend in umfangreicherer und zugleich stichwortartig-übersichtlichen, tabellarischen Form dargestellt werden.³³² Im nächsten Unterkapitel werden dann Chancen der pädagogischen Beziehungsgestaltung, wie sie sich über die Sprache von Bildern und Metaphern eröffnen, behandelt. Dabei gibt es teilweise Überschneidungen mit Ausführungen aus diesem und dem vorherigen Kapitel, allerdings ist die Blickweise dann eine andere, keine analytische sondern eine ganzheitlich-bildhafte.

³³² Die Abkürzungen 'L' und 'S' bedeuten Lehrer bzw. Schüler.

Beziehungsgestaltung mit Schülern – drei Modelle als mögliche Orientierungshilfen

Sinnssysteme & Handlungslogiken	Lehrer-Schüler-Beziehung		
	Funktionsträger (im industriemodernen Funktionssystem Schule)	Partnerschaft	(Mentoren)Liebe
Zeitalter gesell. Entwicklung	Industriemoderne	Individualisierung und Postmoderne	
Ordnung	- hierarchisch aufgrund der Funktionen	- gleichberechtigt	- S anerkennt L als partiell höherwertig (z.B. wg. Lebenserfahrung) bei grundsätzlicher Gleichwertigkeit - L kann nur anbieten, S entscheidet, ob Beziehung zustande kommt
Selbstverständnis des Lehrers	- L als Funktionsträger	- L als Tauschpartner (z.B. Unterricht gegen Mitarbeit)	- L als Liebender i.S. von selbstloser und fördernder Liebe (Agape) - gemeint ist nicht Gefühl sondern Haltung: das Potential des Anderen wird erahnt, begleitet und gefördert
Ziel	- reibungsloser Ablauf	- reibungsloser Austausch	- nicht bewusst zielorientiert. - grundsätzliches Vertrauen in Wachstum, Entfaltung des Schülers
kulturelle Vorstellungen	- Die Regeln des Funktionssystems Schule bestimmen Verhaltensweisen und Kommunikation. Sie sind festgelegt.	- Partnerschaft ist gleichberechtigt. - Ansprüche auf Gerechtigkeit, Gleichberechtigung, Herrschaftsfreiheit, Verhandlung, Kompromisse - partnerschaftliche Regeln (des Austauschs: z.B. Wechselkurse) werden ggf. gemeinsam festgelegt.	- Bedingungslosigkeit - L als Liebender jenseits von Lohn und Verachtung, von Gut und Böse - schenkt sich, ohne Vergleiche anzustellen - S-Ansprüche (= Wünsche) sind nicht möglich
Tugend	- Tugend des Funktionierens - ggf. Tugend der Simulation: Fähigkeit sich unbemerkt gegen die Regeln des Funktionssystems zu verhalten	- Tugend der Verlässlichkeit i.S. des Austausches - Tugend der Simulation: Fähigkeit, zusätzliche Intentionen und Gefühle zu zeigen, die man zwar nicht hat, von denen man aber möchte, dass sie einem unterstellt werden.	- fragt nicht nach Tugend - oder: sieht auch hinter „Fehlern“ Stärken (vgl. Ressourcenorientierung)
Orientierung an	- Orientierung an Eigendynamik funktionaler kontextbestimmter Kommunikation (= Funktionssystem Schule und seine Regeln)	- Orientierung an Eigeninteressen und Tauschdynamik	- Orientierung an Dynamik des eigenen Erlebens als Pädagoge
Focus	- Diktat des Funktionierens	- Diktat der Gleichheit	- Diktat von Aufmerksamkeit und Aufrichtigkeit
Gefahr für Schüler	- dass der S. zum Objekt wird	- erfordert aus S. Sicht (zumal im ungleichen Rahmen Schule), zur Überprüfung der Partnerschaft immer wieder den Vergleich zu suchen (Bsp.: aufmümpfige Schüler).	- kann aus Schülersicht erfordern, immer wieder zu überprüfen, ob der L. ihn als Besonderen wahrnimmt (vgl. a. ADS).
Gefahr für Lehrer	- erfordert aus L.- bzw. Schülersicht, immer wieder die Durchsetzbarkeit von (un/geschriebenen) Regeln zu überprüfen, was zu Eskalationen führen kann.	- dass der L. die S. unter dem Gleichheitsdiktat in der Verantwortungsübernahme überfordert (z.B.: dass S. die eigene Untat als falsch, Bestrafung als gerecht ansieht und seine Reue zeigt)	- dass er aufgrund der hohen Intimität gegenüber dem Schüler grenzverletzend wird (z.B. Entmündigung, (sexuelle) Partnerschaft).

	Funktionsträger	Partnerschaft	(Mentoren)Liebe
Vertrauen	- in die Funktionsfähigkeit des Systems (und seiner Regeln)	- in die Währung/ den Austauschkurs	- in die Person
Misstrauen	- Es muss ein hierarchisch übergeordnetes System (Schulleitung, Staatl. Schulaamt, Kultusbürokratie) geben, das ggf. regulierend eingreift	- Es muss eine Behörde geben, die Regelverstöße feststellt und gegen Übervorteilung vorgeht (Schulleitung, Staatl. Schulaamt, Kultusbürokratie)	- Auch lediglich einseitiges Misstrauen bedeutet das Ende der päd. Liebesbeziehung
Gültigkeit	- prinzipielle Gültigkeit für alle Beziehungen im System	- prinzipielle Gültigkeit für alle sozialen Kontakte bzw. Tauschbeziehungen (zw. L und S)	- Gültigkeit nur für die Personen in der Zweierbeziehung
Umgang mit Risiko	- Risikominimierung (Sicherheitsstrategie)	- Risikominimierung (Sicherheitsstrategie)	- unversicherbares Risiko ohne Erfolgsgarantie (Risikostrategie)
Beziehung des L zu Schüler und Klasse	- eher zu mehreren S gleichzeitig (L - Klasse) als Zweierbeziehung (L - S)	- sowohl Zweierbeziehung (L-S) als auch zu mehreren gleichzeitig (L-Klasse)	- (vor allem) als Zweierbeziehung (Dyade)
Beziehung	- L als autonomer Funktionsträger vs. S als defizitärer Funktionsträger (in Autonomie noch Wachsender).	- Zwei autonome geschäftsfähige Individuen stehen in einem Austauschverhältnis zwecks Maximierung individuellen Nutzens - notwendig ist gemeinsame Übereinstimmung über den Wechselkurs (Schwierigkeit: Was ist wie viel wert?)	- nach außen Abgrenzung <i>möglichst</i> gegenüber: - Gesetz und Gebot - Gesellschaft, politischer Kontext, herrschende Moral - Familie, Vater und Mutter - Herrschaft und Beherrschung/ Beherrschtheit - Berechenbarkeit - intensives Erleben im Beziehungsinnen möglichst durch: - eigene Sinn- und Identitätskonstruktion des S. - als Einzigartiger gesehen werden (und den anderen als Besondereren erkennen) - damit werden Fragen der Aufmerksamkeit wichtig
Autonomie	- Autonomie durch Beherrschung (schul)systemtypischer Eigenschaften	- Autonomie durch Vernunft, Beherrschung, Regeln, Selbstkontrolle - Kennen der eigenen Kosten-Nutzen-Prioritäten	- Selbstständigkeit liegt auch in der Anerkennung eigener Gefühle, Entwicklungsbedürfnisse, Spontaneität, Unbeherrschtheit (und der des anderen), in neuer Regelfindung in der Dyade - Die eigene Autonomie (S, L) wird auch in Frage gestellt, da ein höherer Grad des Sich-Einflassens als Autonomieverlust erlebt werden kann.
Beziehung gebunden an	- Bez. gebunden an Funktion - unabhängig vom Willen	- Bez. gebunden an Tausch - abhängig davon, ob für beide Seiten stimmiges Geben und Nehmen möglich erscheint	- Bez. gebunden an spezifische Person - nur möglich, wenn beide Seiten wollen.
Umgang mit Person (Un)Ersetzbarkeit	- Trennung von Lernendem/ Lehrendem einerseits und Person andererseits - Austauschbarkeit von Personen - temporäre S - Namensverwechslung durch L okay	- Trennung von Sache/Tauschleistung und Person (ist möglich durch den Wechselkurs des Tausches) - Austauschbarkeit von Personen, Tausch bzw. Partnerschaft kann auch mit jd anderem gelebt werden	- Das Gegenüber wird als ganze Person gesehen. - L sieht Einzigartigkeit des S - gegenseitige Unverwechselbarkeit

	Funktionsträger	Partnerschaft	(Mentoren)Liebe
Kommunikationswürdig ist/ sind	- Teilaspekte der S-Person: An- bzw. Abwesenheit von für das Funktionieren des Systems Schule brauchbaren Funktionen (Mitarbeit, Disziplin, Arbeitswille, Lernpotenzial usw.)	- für das Austauschverhältnis bedeutsame Teilaspekte der Person (abhängig vom „Wechselkurs“, z.B. Arbeitsverhalten, vermuteter Lern/Lehrowille)	- prinzipiell alles, was Person betrifft - Teilnahme an Kommunikation als ganze Person
Kommunikation	- affektdistanziert, unpersönlich, gehemmt - selektiv: kommunikative Beiträge werden auf das Funktionale hin abgedichtet	- unpersönlich (persönlich nur i.S.v. Small Talk) - selektiv: komm. Beiträge ranken um Fragen des Austauschs	- höchstpersönlich - Authentizität hat hohen Wert - aber Grenzverletzung des S. (Herabwürdigung od. Parentifizierung) vermeiden
Metakommunikation	- ist nicht nötig, unnütz	- nur zur Stabilisierung des Tausches	- ist selbstverständlich: jeder bringt sein Erleben der Kommunikation in die Kommunikation mit ein.
Kommunikationscode befragt	- Kommunikationscode befragt Infos aus persönlicher Innenwelt daraufhin, was sie für das Funktionssystem bedeuten	- Kommunikationscode befragt Infos aus persönlicher Innenwelt daraufhin, was sie für den Tausch bedeuten (insb. Kosten-Nutzen-Aspekte)	- Kommunikationscode befragt Infos aus Funktionssystem und Innenwelt daraufhin, was sie für den Schützling, einen selber und die gemeinsame Beziehung bedeuten.
Geben	- aufgrund Entlohnung durch Staat - richtet sich nach Einschätzung des staatl. Lohns - das Gegebene richtet sich auch nach den staatlichen Anforderungen (Lehrpläne, Prüfungen)	- im sachlichen Tausch - mangelmotiviert - Sparsamkeit, Nützlichkeit - richtet sich nach Zahlungsfähigkeit - das Gegebene/ Erworbene / Tauschobjekt ist wichtiger als die Person des Gebenden	- als persönliche Gabe, Geschenk (gegeben wird das Nicht-Tauschbare), schöpferischer Akt - überflussmotiviert, zielt nicht auf Erwidern - (selbstverständliche) Großzügigkeit, Verschwendung - richtet sich nach der Beziehung - der Gebende ist wichtiger als die Gabe
Nehmen	- Nehmen (Lohn, Beamtenprivilegien) verpflichtet den Lehrer, sich systemfunktional zu verhalten - der S. ist mit Eintritt ins Schulsystem verpflichtet, den Lehrstoff anzunehmen	- Nehmen verschuldet den nehmenden Tauschpartner - lässt Ansprüche auf Gegenleistung entstehen - ermöglicht Diskussionen, wer mehr zu geben/ nehmen meint bzw. hat	- An-Nehmen: von jemandem etwas annehmen heißt ihn auch als Person annehmen - geschieht wie das Geben ohne aufzurechnen, ohne, dass es als solches wahrgenommen wird - verunmöglicht Diskussionen, wer mehr gibt/ nimmt
Mitleid - Mitfreude	- Mitleid und Mitfreude sind nicht nötig und nur so lange angemessen, wie sie die Funktionstüchtigkeit des Systems Schule nicht beeinträchtigen.	- Mitleid: bekommt der, der sich durch sein Leid/ Unglück von mir unterscheidet. Das impliziert die eigene Überlegenheit.	- Mitfreude: im Jubel über die Existenz, im Feiern des Mysteriums Leben - Unterstützung der Freude des anderen

Abb. 9-3: Formen der Pädagoge-Schüler-Beziehungsgestaltung

9.2.3 Metaphern der Beziehungsgestaltung

Weitere Möglichkeiten der Beschreibung pädagogischer Beziehungsmöglichkeiten liegen insb. für den in seiner Bedeutung in der Postmoderne zunehmenden Angebotskontext von Pädagogik vor. Grundsätzlich lassen sich hier vielfältige Aspekte aus dem Beratungsbereich übertragen (Kap.7.2), die in kraftvollen Bildern von Beziehungsgestaltung ihren Ausdruck bekommen können. Einige davon sollen hier kurz beschrieben werden. Metaphern wirken auf einer nicht-kognitiven Ebene und können in einer ganzheitlichen Weise für Pädagogen Klarheit und Orientierung bringen.

Metaphorische und literarische Beziehungsbilder für „helpers, healers, and guides“, also für Berater und Begleiter von Klienten bzw. Begleitung Suchenden, finden sich zahlreich bei Kopp (1971, Zitat S.3). Die Bilder handeln im wesentlichen von lebenserfahrenen potenziellen Vorbildern, wie dies für spirituelle und therapeutische Begleiter üblich ist. Auf dem Hintergrund der These Baumans (1994, 249), dass postmoderne Menschen wie Nomaden durch verschiedene Wahrheiten hindurchziehen und sich jeweils weiterentwickeln müssen in einer unsicher gewordenen Welt (Kap.5.2.3), lassen sich solche Bilder durchaus auf den Unterstützungskontext von Pädagogik übertragen, welcher auch moderne Bilder von Führung im Angebotskontext beinhalten kann (Kap.9.9). Damit liegt Kopp auf der Linie von Willigis Jägers Statement: „Ein Lehrer ist so etwas wie ein Bergführer, der den Berg schon einmal bestiegen hat und dann dem anderen helfen kann. Er wird ihn nicht hinauftragen. Sie müssen *sich* auf den Weg machen“ (Jäger 2001. Kap.26, Min:1:26). Einige von Kopps Bildern, die sich – auch abhängig vom Alter und Kontext des Gegenübers – v.a. auf den pädagogischen Angebotskontext übertragen lassen, sind z.B.: der unterstützend-verstörende Meister³³³, der mit Vorschlägen begleitende Mentor³³⁴, der bei der Verkörperung des Guten und Schönen helfende „instructor in manners“ des ritterlichen Mittelalters³³⁵ oder auch der weise Freund aus Märchen und Kinderbüchern (z.B. in Puuh der Bär). In allen diesen Bildern ist (das Bewusstsein für) die Unvermeidbarkeit des Scheitern enthalten (Kopp 1971, 123ff).

Ein anderes Bild entwerfen Kahl (2004, dvd1, 0:50 Min), Prekop/C.Schweizer (2001) sowie Nouwen (1984, 77ff), die für die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler die Metapher des Gastes und der Gastfreundlichkeit verwenden. „Es gilt, dem Gast einen guten Ort anzubieten und ihm so lange den inneren Halt zu geben, bis er seinen Weg selber kennt. Das bedeutet: [...] Ich kann dir deinen Weg nicht zeigen, aber ich bin bereit, dich auf deinem Weg zu begleiten“

³³³ the Zaddik (Judentum), the curer of souls (Christentum), the compassionate Buddha, the master of tao, the teacher of ethics (Konfuzianismus)

³³⁴ als „a counselor who will set down precepts by which other men may be guided“ (Kopp 1971, 77), in der Antike, insb. bei den Stoikern, wie z.B. Seneca.

³³⁵ Hierbei geht es nicht, wie zurzeit teilweise in der Diskussion, um das Erlernen von geschliffenen oder auch grundlegenden gesellschaftlichen Umgangsformen (engl. ‚manners‘), sondern um eine Verkörperung des Guten und Schönen durch eine Transformation des Selbst (Kopp 1971, 83).

(Prekop/ C.Schweizer 2001, 7). Dem gemäß soll der Lehrer zum Unterrichten „vor allem einen Raum schaffen, in dem der Schüler und der Lehrer unbefangen miteinander verkehren und ihre beidseitigen Lebenserfahrungen als wichtigste und wertvollste Grundlage für Wachstum und Reifung einbringen können“ (Nouwen 1984, 79). Schüler sollen nicht gesehen werden als „schlechthin die armen, bedürftigen, dummen Bettler, die zum weisen Mann“ kommen, sondern als wirkliche Gäste, „die das Haus mit ihrem Besuch beehren und es nicht verlassen werden, ohne ihren eigenen Beitrag geleistet zu haben“ (S.83). Weiter zu beachten ist, dass die Schüler „nur vorübergehend zu Besuch und schon in vielen Räumen gewesen sind, bevor sie den unseren betreten haben“ (S.83). Gastfreundschaft besteht dann darin, sich den Schülern „auf ihrer Suche zur Verfügung stellen, um ihnen zu helfen, die vielen Eindrücke ihres Geistes und ihres Herzens etwas deutlicher zu sehen und Denkweisen und Einstellungen zu entdecken, auf die sie dann ihr Leben aufbauen können. [...] Als Lehrer müssen wir unsere Schüler zum Nachdenken bringen, das zu einem Entwurf führt – zu ihrem“ (S. 83f).

Wenngleich die bisher angeführten Bilder sich eher im Angebotskontext befinden und keinen Zwangskontext im engeren Sinne beinhalten, wie er für Schule typisch ist, so implizieren sie doch die Möglichkeit und Notwendigkeit von Grenzsetzungen bei Übergriffen (z.B. des Gastes) oder von konfrontierendem Feedbacks (das z.B. ein Mentor auf Grundlage der persönlichen Beziehung gibt).

Bastian (2001, 170ff) führt diesen Gedanken für Beziehungen, die explizit erziehenden Charakter haben, fort. Er benutzt die Idee, dass Eltern und Pädagogen als Trainingspartner wirken, gegen die die Heranwachsenden in spielerischem Sinne kämpfen können, wobei Fehler explizit erlaubt sind. Ein solches Training erfordert nach Bastian klare Regeln. Deutlich muss sein, was erlaubte Mittel und was unerlaubte Fouls sind, wer das Training nötig hat und wer sich dafür zur Verfügung stellt, sowie, dass es eine zeitliche Befristung gibt. Der ältere Trainingspartner sollte außerdem anerkennen (Bastian 2001, 173-175,200):

- Dass es einen Generationenkonflikt unterschiedlicher Interessenlagen zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden gibt;
- dass der Kampf um Grenzen wichtig ist;
- dass Konfliktaustrag nötig ist (nur dann kann konstruktiv mit der Kontroverse umgegangen werden);
- dass Konfliktbearbeitung Gesprächsgegenstand ist, wobei beide Seiten Recht auf Fehler haben;
- dass Emotionalität offenbart wird, so dass auch die Trainer sich als verletzlich und unvollkommen zeigen;
- dass so wenig Verbote wie nötig aufgestellt werden sollten, diese aber so konsequent wie möglich gehandhabt werden sollten;

- dass Heranwachsenden Aufgaben für das Ganze (die Klasse, das Schulhaus, die Familie) gemäß ihrer zunehmenden Selbstständigkeit übertragen und anvertraut werden sollten;
- dass es zur Funktion des Trainingspartners gehört, dass die Kinder herausfinden können, wie ein Leben ohne Eltern aussieht.

Neben Klarheit in der Beziehungsgestaltung zu den Schülern müssen Pädagogen auch die Beziehungen zu den Eltern reflektieren.

9.3 Beziehungsgestaltung und Zusammenarbeit mit dem Elternhaus

Schulen sind aufgerufen, ihren Schülern ein möglichst gutes Angebot bereitzuhalten – der schulische Erfolg des Kindes hängt aber, abgesehen von seinen eigenen Entscheidungen, auch stark von dem Verhalten der eigenen Eltern ab. Grundsätzlich können bis zur Pubertät Elternhaus und Schule als die wichtigsten Bezugssysteme für das Kind angesehen werden, was eine Zusammenarbeit in Erziehungsfragen sinnvoll erscheinen lässt (Hennig/Ehinger 2003, 25), wenn gleich nicht alle Autoren so deutlich wie Bauer (2007c, 58) Eltern als „integrale Teilnehmer am ‚System Schule‘“ sehen.

Beziehungen gestalten Lehrer nicht nur mit den Schülern sondern auch mit deren Eltern (Keck/ Kirk 2001; Dusolt 2001). Dies ist ein gesetzlich verordnetes Muss und zugleich auch eine große Chance. In der kontextorientierten systemischen Literatur (z.B. Henning, Hubrig/ Herrmann) gelten Schulprobleme als überwiegend – in welcher Form auch immer - verbunden mit der Familie. Auch Klassen und Lehrer können bei Schulkindern Probleme verursachen, aber dies gilt als deutlich weniger häufig (Hubrig/ Herrmann 2005, 39). Aber auch in diesem Fall, ist eine Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule sinnvoll und angezeigt. Denn destruktives Schülerverhalten ist häufig mit der üblichen pädagogischen Kommunikation nicht lösbar (Hubrig/ Herrmann 2005, 98).

Die Kooperation mit dem Elternhaus kann vom Lehrer – wie im Umgang mit den Schülern - eher funktional oder eher engagiert wahrgenommen werden, und findet, auch abhängig vom Kontext (Elternabend, Beratungsgespräch usw.) in unterschiedlichen Formen statt. Direkte Druckmittel auf Eltern gibt es für die Schule nicht, da ihre Klientel die Kinder und Jugendlichen sind. Es entsteht i.d.R. auch kein mentorhaftes Verhältnis gegenüber den Eltern, es kann aber durchaus zur Etablierung eines Beratungs- oder anderweitig kooperativen Systems zwischen Lehrer(n), Eltern und Kind kommen. Insbesondere geschieht es in Schule immer wieder, dass Eltern sich mit der Bitte um Ratschläge (in Erziehungsfragen) an Lehrer (die eher Fachleute für ein Unterrichtsfach sind) wenden. Sie verfolgen dann die „Strategie, ein Problem bei persönlich erlebter Inkompetenz an Experten zu delegieren“ (Storath 1998, 60). Grundsätzlich sollten bei Kooperation oder Konfrontation die jeweiligen Vorstellungen zur Abgrenzung der Verantwortungsbereiche der Beteiligten explizit gemacht werden, um diese zu verhandeln (Leonhardt 1998, 88).

9.3.1 Schule und Elternhaus als Schicksalsgemeinschaft

Schulen und Familien haben beide die letztlich unmögliche Aufgabe, Kinder zu erziehen, wobei die Aufgaben der jeweils einen Seite die Unterstützung der jeweils anderen Seite benötigt³³⁶. Sie haben also pädagogische Positionen, die von ihnen als ergänzend-kooperativ oder auch als (potenziell) konkurrierend wahrgenommen und gelebt werden können (Bauer 2007c, 93). Spätestens mit Einschulung³³⁷ müssen sich Eltern mit dem öffentlichen Blick der Institution Schule arrangieren. Von allen Einrichtungen, die die elterlichen Bemühungen beeinflussen, ist die Schule die wichtigste (Omer/Schlippe 2004, 164) – und umgekehrt. Auch wird, wenn Kinder Grenzen über- oder unterschreiten, die Verantwortung hierfür von der Gesellschaft, den Medien oder der Politik meist den Erziehern – also Eltern und Pädagogen – zugeschrieben. Beide gehören zu den „am meisten kritisierten Gruppen in der Gesellschaft“ bei ähnlichem Inhalt der Kritik, nämlich „unfähig zu sein, intelligente, wissensbegierige oder mit positiven Werten und emotionaler Gesundheit ausgestattete Kinder aufzuziehen“ (Omer/Schlippe 2004, 168). Insofern können Familien bzw. Eltern und Schulen als „Schicksalsgemeinschaften“ (Retzer/Simon 1998, 2) gesehen werden. Andererseits führt ihre Nähe mitunter zu Formen mangelnder Distanz, so dass ‚Widerstände‘ „strukturell geradezu vorprogrammiert zu sein scheinen“ (Storath 1998, 68).³³⁸

Eine Kooperation dieser beiden Systeme – basierend auf einer aufmerksamen Offenheit füreinander (Bauer 2007c, 108) - kann vielfältige Vorteile bieten. Insbesondere können Eltern eine wichtige Grundlage für eine positive Einstellung des Kindes zur Schule und den Lehrern sein, und Lehrer können die Präsenz der Eltern im Leben des Kindes erhöhen (Omer/Schlippe 2004, 173). Hilfreiche Haltungen für das Zustandekommen einer Kooperation zwischen Elternhaus und Schule sind wechselseitiger Respekt, die Anerkennung der anderen Seite als souverän (die Eltern zuhause, die Lehrer in der Schule) und beidseitige Unterstützungsangebote. Bei als auffällig erlebten Kindern ist es obendrein nützlich zu sehen, dass die andere Seite sich ebenso schwer tut, mit den Verhaltensproblemen angemessen umzugehen, wie man selbst, so dass beide Seiten sich also gleichermaßen hilflos erleben (Omer/Schlippe 2004, 175).

Die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule kann verschiedene Formen annehmen: man kann gemeinsame Ziele überlegen, einander konsultieren und das Gefühl vermitteln, den anderen zu unterstützen, sich wechselseitig kontinuierlich informieren und dadurch mögliche Missverständnisse zeitnah aufklären (Omer/Schlippe 2004, 172). Die Persönlichkeitsentfaltung von Kindern und Jugendlichen kann auch als schulisches Programm unter Einbindung der Eltern laufen (z.B. Lions Club International 2000, 2002). Bei als problematisch erlebten Schülern kön-

³³⁶ „A total development of the child can be brought about only when there is the right relationship between the teacher, the student and the parents“ (Krishanmurti 2004, 6).

³³⁷ in geringerem Maße bei Eintritt in den Kindergarten

³³⁸ Zu Erziehungsschwierigkeiten und Schulproblemen auf interkulturellem Hintergrund vgl. Schlippe et al 2004, 207ff.

nen neben dem regelmäßigen Informationsaustausch konkrete Schritte gemeinsam vereinbart und koordiniert werden, so dass es – auch aus Sicht des betroffenen Kindes – zu einem gemeinsamen Vorgehen von Schule und Elternhaus ohne Untertöne des Einforderns oder Anklagens kommt (Omer/Schlippe 2004, 174). Kinder mit als negativ eingestuftem Verhalten werden dann mit ihrer häufig (eher unbewusst) praktizierten Strategie scheitern, Freiraum für ihre Aktivitäten zu gewinnen, indem sie den Abbruch der Beziehungen zwischen Eltern und Lehrern befördern wollen, scheitern (Omer/Schlippe 2004, 165). Familie und Schule haben also unvermeidlich ‚eine enge Beziehung‘ wechselseitiger Beeinflussung. Daher können sie sich in ihrem Funktionieren nur entweder unterstützen oder beeinträchtigen, denn Indifferenz gegenüber dem anderen ist immer auch eine Nachricht an das Kind.

Angeichts einer steigenden Anzahl verhaltensauffälliger oder in psychiatrischen Kategorien erfassbar beeinträchtigter Kinder (Bauer 2004b) und insgesamt schwieriger werdenden Erziehungsaufgaben kann – aus einer Außenperspektive betrachtet – davon ausgegangen werden, dass die Sinnhaftigkeit bzw. Notwendigkeit für Kooperation zwischen Schule und Elternhaus generell zunimmt. Das gilt umso mehr, wenn man die These vertritt, dass Schwierigkeiten, die sich in einem System zeigen, auch leicht in einem anderen auftreten können (Hennig/ Knödler 2000, 15,30). Als schwierig angesehene Lehrer führen z.B. zuhause in der Familie des Schülers zu Gesprächsstoff und Sorgen, und als schwierig vermutete Familienverhältnisse führen zu besorgten Gesprächen im Lehrerkollegium. Obwohl die von außen konstatierbare Kooperationsbedürftigkeit zwischen Elternhaus und Schule zunimmt, lassen sich durchaus gegenläufige Verhaltensweisen feststellen.

9.3.2 Spannungen zwischen Schule und Elternhaus

In den Supervisionen und der Fachliteratur der letzten Jahren zeigt sich, dass Konfliktfälle zwischen Elternhaus und Schule (wenn nicht in der Anzahl, so doch zumindest in der Intensität) eher zunehmen. Das betrifft zum einen Eltern, die sich engagieren, dabei aber wiederholt Konflikte mit oder in der Schule austragen, und zum anderen Eltern, die sich aus der Erziehungsverantwortung tendenziell herausnehmen und auf schulische Kontaktierung praktisch nicht reagieren (Bauer 2007c, 92). Für die gewachsenen Spannungen können drei mögliche Gründe angeführt werden.

Erstens, könnte dies mit den unterschiedlichen Entwicklungen der beiden sozialen Systeme in den letzten Jahren zusammen hängen. In der Schule herrschen faktisch und werden immer noch – soll heißen: trotz dem breiten Einzug der humanistischen Pädagogik in Schule seit den 60/70er Jahren – eher klare hierarchische Beziehungsmuster als selbstverständlich vorausgesetzt. Das hängt zusammen mit der Art der Organisiertheit von Schule. In der Familie hingegen gibt es aber längst andere Beziehungsmuster, die wesentlich stärker mit Freiräumen, flacherer Hierarchie und Aushandlungen zu tun haben und die subjektiver, kreativer, selbstbestimm-

ter organisiert sind und erlebt werden (Reinhard 2002, 56). Familie und Schule, beide soziale Systeme, haben „in der jüngeren Geschichte offenbar eine Entwicklung durchgemacht, die nicht parallel verlief und aufeinander abgestimmt war“ (Retzer/Simon 1998, 4). Wenn man obendrein annähme, dass auch die Pädagogen in ihrer Professionsarbeit sich eher zu den in den Familien bereits stärker gelebten Werten hingezogen fühlen als zu denen, die Schule aufgrund der Art ihrer Organisiertheit nahe legt, dann bestünde die Gefahr, dass Pädagogen sich mögliche Kritik von Elternhäusern durchaus ‚anziehen‘, weil sie ein noch nicht genügend beleuchtetes inneres Dilemma widerspiegelt (wie in Kap.8.3 aufgezeigt). Hilfreich kann hier sein, dass Eltern und Schule Mindesttoleranz gegenüber verschiedenen Erziehungsstilen zeigen (Gómez Pedra/ Schneider 2000, 196) und sich über die Auswirkungen des staatlich gesetzten Rahmens von Schule auf Unterricht bewusst sind..

Zweitens: Die Beziehung zwischen Schule, Elternhaus und Schulkind (und Peergruppe) ist eine besondere und vielschichtige. Das Schulkind ist in der Position, dass es sowohl mit seinen Eltern als auch mit der Schulklasse und seinen Lehrern täglich umgeht und in diesen Feldern zur Gestaltung der jeweiligen Spielregeln beiträgt. Der Umgang mit den Gleichaltrigen erfordert hierbei allerdings andere Fähigkeiten als der Umgang mit den Eltern oder teilweise auch mit den konkreten Lehrern oder mit Schule als einem verregelten System (Retzer/Simon 1998, 3). Außerdem wird die Peergruppe mit Eintritt in die Adoleszenz wichtiger als die Eltern (Hubrig/ Herrmann 2005, 54f). Die diversen Beteiligten können mithin von den Schülern auch gegeneinander ausgespielt werden, da es die Schüler sind, die den Knotenpunkt zwischen den anderen Beteiligten bilden.

Drittens: ‚Symptome‘ von Individuen werden auf familientherapeutischem Hintergrund als Hinweise darauf betrachtet, dass ein erlerntes Verhalten, das in seinem Herkunftssystem (z.B. Familie) eine Funktion für das System erfüllt, dies in einem anderen System (z.B. Schule) nicht mehr tut³³⁹. So können bspw. Eltern durch das Schulversagen des Kindes davon abgehalten werden, sich zu trennen oder anderweitig unter Zugzwang kommen, da das Eingreifen von Schule Öffentlichkeit schafft. Einnässen kann von der Familie verheimlicht werden, Gewalt in der Schule aber nicht mehr (Hennig/ Knödler 2000, 37). Eine steigende Anzahl in psychiatrischen Kategorien erfassbar beeinträchtigter Kinder (Bauer 2004b) könnte nun vermuten lassen, dass es zunehmende Erziehungsprobleme auch in den Familien (und nicht nur der Schule) gibt und dass Familien hierüber beschämt sind oder aber, dass sie an einer Änderung gar nicht interessiert sind, weil eine ‚Dysfunktionalität‘ im Familiensystem durch den kindlichen oder jugendlichen Symptomträger so kompensiert wird, dass keine Veränderung nötig ist.

Kommt es zu Kopplungsschwierigkeiten zwischen Eltern und Schule, wird die jeweils andere Seite u.U. zum Sündenbock gestempelt, mit Vorwürfen (statt Kooperationsangeboten)

³³⁹ jedenfalls nach Auffassung entsprechender, hier: schulischer Beobachter, die dies fest(zu)stellen (glauben).

bedacht und man selbst von möglicher Schuld entlastet (Omer/ Schlippe 2004, 85, 166). So kann das schlechte Gewissen externalisiert werden, gleichzeitig schwächen sich Eltern und Schule dann aber selber mit ihren Vorwürfen.

Möglicher Vorwurf aus Punkt 3 an die Eltern wäre, dass sie gar nichts ändern wollen, sich um das Wohlergehen ihrer Kinder nicht genügend kümmern. Ein solcher Vorwurf würde die familientherapeutischen Ideen allerdings falsch verstehen, da es sich um unbewusste Prozesse (des Nicht-Ändern-Wollens) handelt, mit denen auf Beratungsseite durchaus umgegangen werden kann durch das behutsame Angebot eines gemeinsamen Aufbaus eines Beraterischen Kooperationsystems. Hennig/ Knödler (2000, 124ff) nennen insb. drei Aspekte der Immunisierung von Familien mit verhaltensauffälligen Kindern: a) die Schaffung eines außerfamiliären Feindes (z.B. ein bestimmter Lehrer), b) Ursachenzuschreibung in der Person anderweitiger Familienmitglieder oder c) in der Person des Schülers selber.

Umgekehrt lassen sich insb. aus Punkt 1 auf dem Hintergrund der humanistischen Alltagspsychologie Vorwürfe von Eltern an Pädagogen ableiten, die teilweise zu Doppelbotschaften geraten: Lehrer sollten die Schüler und die Klasse ‚an der kurzen Leine halten‘, aber nur mit den sanftesten Mitteln; sie sollten die Kinder schwer arbeiten lassen, aber nur durch Einsatz ihres persönlichen Charismas (Omer/Schlippe 2004, 171). Der Lehrer soll kontrollieren ohne Kontrollmaßnahmen, Grenzen setzen, ohne einzuengen, und die Kinder vor Gewalt beschützen, ohne deutliche Maßnahmen, externe Unterstützung oder Öffentlichmachung (Omer/Schlippe 2004, 172).

Schule wie Familien haben bei solchen Kopplungsschwierigkeiten durchaus auch ihren – u.U. sogar gemeinsamen - heimlichen Gewinn: Wichtige Fragen zu Erziehungszielen oder -problemen werden nicht gestellt. So brauchen (beide) Systeme eigene blinde Flecken sich nicht anschauen, was anderenfalls wahrscheinlich als verstörender, schmerzlicher und angstausslösender Wahrnehmungsprozess erlebt werden würde. Ohne angemessene Intervention z.B. ins schulische, familiäre oder Peer-System aber kann es passieren, dass verhaltensauffällige oder um Beratung nachsuchende Schüler weiterhin unbewusst über problematisches Verhalten Systeme, denen sie angehören, stabilisieren bzw. in ihnen wichtige chronifizierende Funktionen wahrnehmen. Insofern als Problemsysteme³⁴⁰ über zirkuläre Prozesse aufrechterhalten werden, hat allerdings jedes beteiligte Individuum seine Mitverantwortung für das Gesamtsystem (Hennig/ Knödler 2000, 33f), auch die Schule.

Sinnvoller wäre ein Vorgehen, in dem die Eltern anerkannte Experten für das Kind(verhalten) in der Familie und Lehrer anerkannte Experten für das Kind(verhalten) in der Schule sind. In einer verständnisvollen Führung können Pädagogen durchaus Eltern „selbstsicher

und gelassen deutlich machen, dass man klare Vorstellungen davon hat, wie man seinen Unterricht zu gestalten gedenkt, welche Regeln gelten und worin die Ziele bestehen“ (Bauer 2007c, 58). Dies ermöglicht eine klare Grenzziehung in Verantwortlichkeiten und eine Ergänzung des Expertenwissens (Hennig/Ehinger 2003, 84).

9.3.3 Funktionalität von schulischen Symptomen

Die systemisch-konstruktivistische, v.a. die familientherapeutisch geprägte Literatur vertritt überwiegend die These, dass die Prägungen in der Familie stärker seien als die in der Schule, so dass davon ausgegangen wird, dass die überwiegende Mehrzahl von sogenannten Schulproblemen im System Familie entsteht und auf das System Schule übertragen wird (Hennig/Knödler 2000, 14).³⁴¹ Eine solche Position ist nicht schuldzuweisend gemeint. Sie kann Pädagogen von ggf. zuviel (genommener) Verantwortung entlasten und ihnen Hinweis und Hilfestellung auf dem Weg der Bearbeitung von Schulproblemen ihrer Schüler sein. Jedenfalls lässt sich immer wieder aufzeigen, dass „Kinder, die bis zum Schuleintritt nicht gelernt haben, Konflikte sozial kompetent zu lösen, [...] Verhaltensprobleme oft ebenfalls in der Schule“ zeigen (Omer/Schlippe 2004, 163, unter Verweis auf die Studie von Sanders/Krannich 1999). In diesem Sinne *können* Schulprobleme Begleiterscheinungen massiver(er) familiärer oder psychischer Probleme sein. Verhaltensauffälligkeiten können auch angesichts eines Verlustes von Leistungsanerkennung in der Schule³⁴² ein persönliches Selbstbehauptungsprogramm darstellen (Findeisen 2006, 196) oder Reaktionen auf unangemessenes Lehrerverhalten darstellen (Singer 2002). Familiäre und schulische Aspekte können sich ergänzen. Bei Unterrichtsstörungen sollte auf diesem Hintergrund immer auch geschaut werden, ob eher außerschulische Hintergründe des Schülers, Aspekte des Unterrichts oder eine Mischung aus beiden Bereichen (welche?) vermutete Zusammenhänge darstellen (Hubrig/ Herrmann 2005, 97).

Zur Funktionalität von Symptomen im schulischen Kontext stellen Hennig/ Knödler vier Thesen auf, die als sich ergänzend zu verstehen sind und auf eine mögliche „verdeckte positive Kehrseite von schulischen Symptomen“ hinweisen wollen (Hennig/ Knödler 2000, 40). Symptome können darstellen:

³⁴⁰ Problemsysteme sind Kommunikationssysteme, die von Beteiligten um auffälliges Verhalten eines als auffällig definierten Menschen gebildet werden. Sie sagen zunächst, systemisch-konstruktivistisch gesehen, nichts über die (Charakter-)Eigenschaften des Symptomträgers aus.

³⁴¹ An der Stelle sei darauf hingewiesen, dass dies für Pädagogen mit familientherapeutischen Ansätzen (wie z.B. Hennig) „sehr oft“ (Hennig/ Knödler 2000, 14) der Fall ist, während Vertreter anderer Ansätze ausdrücklich vor einem Automatismus nach dem Motto ‚auffälliges Kind = kaputte Familie‘ warnen (z.B. Omer, G. Schmidt), da dies zu kurz greifen und alternative, ggf. sinnvollere Handlungsweisen verbauen kann. Familientherapeutische Herangehensweisen bergen außerdem die Gefahr, Familien zu defizitär zu beschreiben (G.Schmidt 2004a, 31)..

³⁴² Er meint damit v.a. schlechte Beurteilungen und Noten.

- Lösungsversuche für das Schulkind in für es unaushaltbaren Situationen (bspw.³⁴³ Eltern, die sich trennen wollen)
- verschlüsselte Hilferufe eines Schulkindes an außerfamiliäre Bezugspersonen wie Lehrer, Mitschüler, außerhäusliche Einrichtungen (bspw. bei innerfamiliärem sexuellem Missbrauch)
- Beziehungsmanipulationen und Machtausübung über Bezugspersonen (bspw. ‚lieber negative Zuwendung als gar keine‘, Grenzverletzungen gegenüber den orientierungslosen Eltern³⁴⁴)
- Ablenkungsmanöver von den Problemen enger Bezugspersonen (bspw. drogensüchtiger Elternteil).³⁴⁵

Symptome werden in diesem Verständnis häufig als Loyalität zur Herkunftsfamilie angesehen (G.Schmidt 1992, Schneider 2000a, 31) und als von Kindern und Jugendlichen keineswegs bewusst eingesetzt. Dennoch spricht die Familientherapie von „Symptominszenierung“ (Hennig/ Knödler 2000, 52), um das ‚Gemachte‘, Konstruierte der Situation aus einer Außensicht zu verdeutlichen. Symptome, die im Kontext Schule entstehen bzw. gezeigt werden, schaffen – auch das rechtfertigt den Begriff der ‚Inszenierung‘ - Öffentlichkeit, so dass sie sich z.B. von den Eltern nicht länger ignorieren lassen, weil Rückmeldungen – und damit Druck - von außen ins Familiensystem gelangen. Da Schullaufbahn und Berufschancen häufig von Elternseite als miteinander verbunden angesehen werden, entsteht Druck im Inneren des Familiensystems, die eigene elterliche und kindliche Verantwortung und Handeln zu reflektieren (Hennig/Ehinger 2003, 14).

Zwar können Probleme, systemisch betrachtet, in der Regel nur dort gelöst werden, wo sie entstehen (Hubrig/ Herrmann 2005, 48) – und insofern kann das Familiensystem als das „wesentlich wichtigere und einflussreichere von beiden“ (Hennig/ Knödler 2000, 36) betrachtet werden. Dennoch kann eine angemessen und wertschätzend kooperierende Schule das Elternhaus deutlich unterstützen. Kommt es zum Kontakt der Eltern mit Schule, ebenso wie mit schulischen Kooperationspartner wie Jugendamt oder Erziehungshilfe, so können neue Sichtweisen und Handlungsoptionen auch im Familiensystem entstehen, die Symptomverhalten überflüssig machen. Grundsätzlich sollte der Kontakt mit Eltern zunächst „auf der Basis der gemeinsamen Sorge um das Kind“ hergestellt werden, wobei erste Schritte und Angebote von Lehrerseite als den formal Mächtigeren und den häufig auch kommunikativ Kompetenteren ausgehen sollten (Hubrig/ Herrmann 2005, 123).

³⁴³ Konkretere Beispiele in Hennig/ Knödler 2000 auf S.45-59; Systemfunktionen in verschiedenen Familientypen oder familiärer Entwicklungsphasen auf S:69-89.

³⁴⁴ Neuere Konzepte schlagen hier eher Elterncoaching vor als Familientherapie (z.B. Omer).

³⁴⁵ Die Zuordnung eines realen Falles zu einer dieser Kategorien kann sich schwierig gestalten (z.B. bei einem Mehrgenerationenkonflikt in der Familie können alle vier Kategorien betroffen sein). Das verhindert aber nicht, dass dieser modellhaft-strukturierende Blickwinkel die Chancen für die Vielfalt und kontextuelle Angemessenheit von Reaktionen von Seiten eines Pädagogen bzw. von Schule erhöht.

9.3.4 Kooperation bei vermutetem familienfunktionalem Symptom

Systemisch-konstruktivistisch ist es eine nützliche Sichtweise für die erfolgreiche gemeinsame Bearbeitung von auffälligem Verhalten oder anderen Problemen von Schülern bei vermutetem familienfunktionaler Symptomatik, sowohl Kinder, Eltern, Lehrer als auch Mitschüler gleichermaßen als Gefangene eines destruktiven Musters zu sehen, zu dem alle unbewusst beitragen und unter dem auch alle in der Gegenwart hilflos leiden (Omer/Schlippe 2004, 86). So gesehen sind viele, vielleicht die meisten Schulprobleme „Inter-System-Probleme“ (Omer/Schlippe 2004, 163), die sich durch enge Parallelen zwischen der Situation von Eltern und Pädagogen auszeichnen. Nur mit einem kontextbewussten systemischen ‚Inter-System-Blick‘ können solche Probleme dann angemessen angegangen werden, und nur dann können wechselseitig stärkende Mechanismen greifen. Hierzu muss allerdings obendrein die familiäre Kommunikation nicht als Ursache von Pathologie ihre Bedeutung finden, sondern als Ressource für Veränderung ihren Wert zuerkannt bekommen (Hubrig/ Herrmann 2005, 79).

Hilfreich für Schule oder andere begleitende Institutionen ist es, gegenüber den Eltern deutlich zu signalisieren, dass das Aufsuchen fremder Unterstützung immer auch Ausdruck eigener Selbstständigkeit und Präsenz ist (Hargens 2006, 76) und dass es legitimer Weise unterschiedliche Sichtweisen auf ein Problem geben kann. So kann (bzw. können) dann die Problemsicht(en) der Eltern - wenn sie denn ein Problem sehen - in kooperativer Weise als Ausgangspunkt für gemeinsame Gespräche und Auftragsklärung genommen werden (Conen 1996, 183). Es sollte nicht erwartet werden, dass Eltern untereinander stets die gleichen Sichtweisen und Ziele haben.³⁴⁶ Ollefs/Schlippe (2006, 149f) schlagen für die Begleitung von Eltern mit langfristig auffälligen Kindern einige Punkte vor, denen ein Begleiter besondere Aufmerksamkeit zuwenden sollte: die Reduktion von Schuldgefühlen und Scham bei den Eltern sowie ihrer Isolierung; Unterstützung von deeskalierendem Verhalten der Eltern, insb. Unterbrechung von Dominanzkämpfen oder komplementär-übertrieben-helfenden Konstellationen; Anerkennung von Konflikten auf Paarebene als unvermeidbar bei langanhaltenden Problemverläufen; Unterstützung berechtigter Hoffnungen. Sollten kooperative Einladungen nicht fruchten, kann, je nach vermutetem Schweregrad, es notwendig werden, dass Pädagogen als ‚Anwälte des Kindes‘ (Schumacher 2002) den Eltern gegenüber konfrontativer auftreten (Bauer 2004b, 35). Letzteres ist bei Kindeswohlgefährdung sowieso der Fall, dann finden sich Lehrer in der Position und Verantwortung eines ‚Wächteramtes‘ wieder (Menne 2006).

Liegt ein Symptom vor, das vermutlich für ein Gesamtsystem eine wichtige Funktion erfüllt, so macht es Sinn, die relevanten Bezugspersonen zu berücksichtigen. Die Wahrscheinlichkeit, relevante Informationen über Schulprobleme zu erhalten, steigt auf familientherapeutischem

³⁴⁶ Hargens spricht in diesem Zusammenhang von der Normalität von „Multi-Ziel-Familien“ (Hargens 2006, 77).

Hintergrund erheblich, sobald mehrere relevante Bezugspersonen hinzugezogen oder zumindest mitgedacht werden.³⁴⁷ Die Wahrscheinlichkeit, relevante Informationen über Schulprobleme zu erhalten, sinkt rapide, sobald die Eltern für die Schulprobleme in anklagender oder unter Gesichtsverlust drohender Weise verantwortlich gemacht werden. Umgekehrt führt die Vorstellung von Elternseite, dass Lehrer „wertlose und zerstörerische Figuren“ seien, „die auf jede mögliche Weise unter Druck gesetzt werden sollten“, ebenso zielsicher zum Beziehungsabbruch (Omer/Schlippe 2004, 170).

Gespräche mit Eltern und Kindern vor einem solchen Hintergrund funktionaler Symptome müssen einfühlsam und wertschätzend (unter besonderer Berücksichtigung möglichen Gesichtsverlusts einzelner Mitglieder) anhand z.B. zirkulären Fragens geführt werden. Grundsätzlich sollten solche Gespräche immer wieder zu Kooperation einladen, was bedeutet, den anderen gut aussehen zu lassen (Palmowski, zit. nach Schlippe 2006, 42). Mit Eltern, die zur Kooperation eingeladen werden sollen, sind mögliche Ziele und Aufgabenverteilung grundsätzlich zu erörtern und ggf. zu verhandeln (Hubrig/ Herrmann 2005, 122). Ebenfalls hilfreich ist es, den Eltern zu unterstellen, dass sie ihr Kind lieben, sich um es sorgen, dass sie versuchen, mit ihren momentan verfügbar geglaubten Ressourcen ihm gute Eltern zu sein, sowie dass sie über vielfältige Ressourcen und Kompetenzen verfügen (Conen 1996, 179). Hargens erwähnt weiterhin, dass er – ressourcenorientiert – den Eltern auch immer unterstellt, bereits präsent zu sein, und dann eher über die Arten und Weisen, wie sie präsent sind und sein könn(t)en, mit ihnen spricht (Hargens 2006, 76). Darüber hinaus beinhaltet eine ressourcenorientierte Sichtweise nicht nur, nach Fähigkeiten beim Kind zu suchen, sondern auch, diese der erfolgreichen Erziehung³⁴⁸ durch die Eltern zuzuschreiben (Hargens 2006, 80). Bei mangelnder Grenzsetzung auf Elternseite spielt – wie bei den Lehrern selbst – „nicht selten Überforderung und nackte Erschöpfung“ hinein (Bastian 2001, 143).

Wird den Eltern so Wertschätzung entgegen gebracht und ihr Selbstwertgefühl zu steigern versucht (Hennig/ Knödler 2000, 99), dann kann auch an den so ermittelten Kompetenzen der Eltern angesetzt werden (Hargens 2006, 80). Auch sollte ggf. überprüft werden, ob Eltern (und Lehrer) der Schule ggf. zu viel Bedeutung verleihen (Gómez Pedra/ Schneider 2000, 192). Letztlich geht es darum, einem Kind oder Jugendlichen zu helfen, aus der Rolle des Symptomträgers heraus zu kommen, indem ein neues Gleichgewicht im Familiensystem hergestellt wird (Hennig/ Knödler 2000, 145). Vereinzelte, alleinerziehende und überforderte Eltern sollten (insb. bei einer

³⁴⁷ Nochmals sei darauf hingewiesen, dass nicht jedes auffällige Verhalten Gründe in der Herkunftsfamilie haben muss. Es gibt von Schülern gezeigte oder ihnen attribuierte Probleme, die in der Schule entstehen und dort gelöst werden müssen (und sich häufig z.B. mit einem Lehrer- oder Klassenwechsel geben), wie z.B. unangemessenes Lehrerverhalten. Es gibt auch genetische und bio-chemische oder neurologische Erklärungen. Reinhard (2003), Hubrig/ Herrmann (2005) und andere haben allerdings darauf hingewiesen, dass zurzeit neurologische und bio-chemische Erklärungsmuster für Verhaltensweisen herangezogen werden, die effektiv über therapeutische oder beraterische Maßnahmen bearbeitet werden könn(t)en.

ihnen im Problem hilfreichen Vernetzung „Schulter an Schulter“, vgl. Pleyer 2006, 104) unterstützt und möglichst nicht ersetzt werden - auch dann nicht, wenn die Eltern selber (unbewusst) zu ihrer Schwächung beitragen (Omer/Schlippe 2002, 138).³⁴⁹ Außerdem sollten Pädagogen, solange sie die Chance haben, die Eltern noch mit ins Boot zu holen, es vermeiden, mit Schülern, selbst wenn diese dies suggerieren, eine Koalitionsbildung gegen die Eltern zu betreiben (Schumacher 2002). Vor allem aber sollten Pädagogen es tunlichst unterlassen, sich als die ‚besseren Eltern‘ zu fühlen oder so aufzutreten (Hubrig/ Herrmann 2005, 42). Umgekehrt heißt das aber auch, dass man als Lehrer Eltern nichts beweisen muss (Gómez Pedra/ Schneider 2000, 204).

Eltern sind die zentralen Bezugspersonen für das Kind. Deutlich wird hier auch, dass die Unterstützung eines anderen Familienmitgliedes (als das Kind) hilfreich sein kann, um indirekt zu einer Entlastung bzw. Unterstützung des Schulkindes selber kommen zu können. Dies kann (z.B. bei der Entlastung erschöpfter Alleinerziehender³⁵⁰) zugleich depathologisierende Wirkung haben. Um die Ernsthaftigkeit des Vorgehens von schulischer Seite zu verdeutlichen, kann von Eltern verlangt werden, sich auf der Arbeit frei zu nehmen, um in der Schule zu einem Beratungsgespräch zu erscheinen oder eine Mitteilung entgegenzunehmen (Hennig/ Knödler 2000, 67). Fragen zu Neutralität oder Positionierung als Anwalt des Kindes und zu Umgang mit ‚Widerstand‘ werden an späterer Stelle behandelt (Kap.10.5).

Auffassungen aus der Familientherapie sollten nicht absolut gesetzt werden. Die Familientherapie hat wichtige Einsichten gebracht; aber nicht jedes Symptom zeigt auf ‚dysfunktionale Familien‘ (G.Schmidt 2004b).³⁵¹ Ideen der Familientherapie erweitern den Horizont im Sinne eines Einbezugs familiärer Kontextbedingungen, können aber den Blick für andere Vorgehenswei-

³⁴⁸ oder auch den (besonders robusten, energetischen usw.) Genen (G.Schmidt 2004b).

³⁴⁹ Die Vertreter von Ordnungen in Familien und Organisationen sehen hier folgende Hierarchie: „Erst kommen die Eltern, und dann kommen die Kinder, und dann kommen die Lehrer. Das ist die Ordnung. Eltern vertrauen die Kinder den Lehrern an, und die Lehrer vertreten dann die Eltern den Kindern gegenüber. Sie können das nur, wenn die Eltern einen Platz im Herzen der Lehrer haben. Jeder Lehrer, der meint, er sei besser als die Eltern, hat bereits verloren. Ein Kind liebt seine Eltern, wie immer sie sind, nicht den Lehrer“ (Hellinger et al 2000, 32). Zur Diskussion um Hellinger und, ob er überhaupt in den systemisch-konstruktivistischen Bereich zu zählen sei, sei verwiesen auf: Weber/Schmidt/Simon 2005. G. Schmidt (2004a, 192) stellt dem ‚Wissen über richtige Ordnungen‘ den Begriff der „systemischen Demut“ entgegen, die die Verantwortung für die Brauchbarkeit von Thesen ausdrücklich beim begleiteten Gegenüber belässt. Problematisch an Hellinger ist aus konstruktivistischer Sicht sicherlich die Idee von Wahrheitsbesitz im Bereich der Ordnungen. Dennoch gibt es bei ihm interessante Aspekte. Hier ein weiterer aus der gleichen Quelle: „Das Größte, was es gibt – ist die Würde. Und das größte Geschenk ist, jemand in seiner Würde anzuerkennen und in seiner Größe und in seiner Besonderheit – wie immer sie ist“ (ebenda, S.78). - Franke-Gricksch (2001, 172) weist als ausgewiesene Vertreterin des Hellinger’schen Ansatzes in und für Schule explizit darauf hin, dass es nicht zum pädagogischen Auftrag des Lehrers gehört, Familien aufzustellen, und rät davon ab. Zur Diskussion um Aufstellungsarbeit in Schule vgl. auch: Gómez Pedra 2000a, Brena 2004, Balgo 2004.

³⁵⁰ Zur bes. Problematik alleinerziehender Mütter vgl. Omer/Schlippe (2002, 70ff).

³⁵¹ G.Schmidt (2004b) warnt vor einer „milden Paranoia“, die entstehen kann, wenn der Berater seinen Focus auf Dysfunktionalitäten in Familien richtet und damit rechnet, dass die Familie Gegenregulationen vornehmen wird, um die Nichtveränderung des Problemsystems und damit der Familie sicher zu stellen, denen dann wiederum in weiser Voraussicht von Therapeutenseite mit paradoxen Mitteln frühzeitig entgegen gewirkt werden muss.

sen verstellen, wie sie z.B. das Elterncoaching oder Beratungsstellen im Allgemeinen anbieten. Unabhängig vom vertretenen beraterischen Ansatz sollten Verhaltensauffälligkeiten des Kindes, wenn die Eltern diese als negativ bewerten und hier einer Problemtrance anhängen, im beraterischen Prozess positiv umgedeutet werden. Omer bietet hier die Metapher der natürlichen Dominanzorientierung des Kindes an, Aarts (2006) jene des Kindes mit besonderen Bedürfnissen, das seine Eltern herausfordert (Schlippe 2006, 17). Für Eltern gilt, dass die Art, wie sie ihren Kindern, anderen Eltern und den Lehrern ihrer Kinder begegnen, sich auf den Schulalltag auswirkt (Gómez Pedra 2000b, 22).

Schulprobleme stehen unter den Beratungsanlässen in Erziehungsberatungsstellen zahlenmäßig an erster Stelle. Eine Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus mit weiteren außerschulhäuslichen Einrichtungen wie Beratungsstellen kann für alle Seiten äußerst sinnvoll sein (Kap.11.4.2). Hierbei gilt, dass Eltern Auftrag- und Zielgeber und „Experten für ihre Kinder und deshalb ebenso Mannschaftsmitglieder wie Erzieher und Therapeuten“ sind (Pleyer 2006, 105)³⁵². Die positiven Potentiale diverser Systeme für selbstständiges Lernen sollten dann im Sinne eines Synergie-Effekts verstärkt werden (Huschke-Rhein 1998b, 160). Sollte der Schüler oder die Familie in diesem Zusammenhang ‚sich eine Therapie holen‘, so kann dies vom unterstützenden Umfeld (und natürlich den Betroffenen selber) als harte Arbeit und nicht als Ausdruck von etwas Krankhaftem angesehen werden (Hargens 2006, 81). Die Verantwortung für das eigene Leben muss bei den Eltern und Schülern bleiben

Ob eher mit Eltern oder eher mit den Kindern und Jugendlichen direkt oder gar mit ganzen Familien gearbeitet werden soll, wird in der systemisch-konstruktivistischen beraterischen Literatur unterschiedlich gesehen bzw. empfohlen. Familientherapeuten schlagen die Arbeit mit der ganzen Familie vor (z.B. Hennig/Ehinger 2003; Hennig/Knödler 2000; Leonhardt 1998,90). Vertreter des Elterncoachings sehen hingegen in den Eltern die „Hauptkunden“ (Omer/Schlippe 2002, 188; Tsirigotis et al 2006); dabei geht es nicht um deren Beziehungsprobleme sondern darum, wie die Eltern ihre Kinder ‚noch angemessener unterstützen‘ können (Hubrig/ Herrmann 2005, 106) und welche Unterstützung sie selber dafür vielleicht von außerhalb brauchen. Hennig/Ehinger (2003, 132f) machen den Versuch, die Frage der Gesprächsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen an inhaltlichen Aspekten zu orientieren. Sie schlagen die Einbeziehung der Schüler vor, wenn (a) es Fortschritte zu vermelden gibt, (b) es Vereinbarungen zu treffen gilt, die das Kind aktiv miteinbeziehen, (c) die Erfahrungen und Sichtweisen des Kindes mit zur Sprache kommen sollen, (d) das Kind erleben soll, dass Eltern und Lehrerin an einem Strang ziehen. Sie raten hingegen von der Einbeziehung der Schüler ab, wenn (a) die Gefahr besteht, dass das

³⁵² Pleyer, Leiter einer Tagesklinik für Kinder, ergänzt (ebenda): „Wir erwarten von den Eltern von Beginn an, dass sie die Zusammenarbeit mit uns sofort beenden, wenn sie mit einer der Maßnahmen nicht einverstanden sind oder wenn sie sich keine Hilfe davon versprechen. Ihre Verantwortung ist es dann, sofort neue Bedingungen mit uns auszuhandeln.“

Kind auf der ‚Anklagebank‘ sitzen wird, (b) den Eltern mit deutlichen Worten vermittelt werden soll, dass beim Kind kognitive Grenzen für bestimmte Leistungen vorhanden sind, (c) ein Konflikt zwischen Eltern und Lehrer vorliegt. Letztlich ist es allerdings meist gerade in den schultypisch komplexen Situationen für den beratenden bzw. begleitenden Lehrer hilfreich, zunächst die interessierten und willigen Kunden im Problemsystem zu ermitteln und vorwiegend mit diesen zu arbeiten (Hubrig/ Herrmann 2005, 131).³⁵³

Auch können sich Eltern gegenseitig austauschen und unterstützen – schon allein dadurch, dass sie bemerken, dass sie ähnliche Sorgen haben (Schweitzer-Rothers 2006, 240). In jedem Fall aber muss sich professionelle Unterstützung³⁵⁴ in Erziehungsfragen daran messen lassen, inwieweit sie dazu beiträgt, Selbstsicherheit und Selbstwirksamkeit *der Erziehenden* zu vergrößern (Bünder 2006, 211). Wenn keine Beratungsstelle oder Eltern ‚greifbar‘ sind, ist allerdings auch vorstellbar, dass der Beratungslehrer mit einem jüngeren Schüler ein ‚Überlebenstraining‘ im Beratungsprozess gestaltet (Schumacher 2002). In der Arbeit mit Eltern und Familien kann es hilfreich sein, rebellierende Schüler bzw. Kinder und Jugendliche zunächst in ihrer Rebellion zu respektieren in dem Sinne, dass „der Gegenstand des Respekts das legitime Streben [ist], das sich hinter der Rebellion verbirgt“ (Omer/Schlippe 2002, 195). Der empathischen Beschreibung der kindlichen Rebellion sollte dann eine empathische Beschreibung der Einstellung bzw. Situation der Eltern erfolgen. In der Arbeit mit Eltern habe Omers Konzept der Präsenz im übrigen, so Hargens (2006, 82), ihn angeregt, sich „immer auf die Suche zu begeben, diese Präsenz zu finden, auch wenn sie auf den ersten Blick nicht vorhanden scheint.“

Erzieherische Präsenz verlangt von Pädagogen und Eltern - und auf einer Metaebene zu diesen von begleitenden Beratern - Kraftanstrengungen, Umfeldbedingungen und zeitliche Ressourcen in einem Umfang, wie sie häufig – gerade in Schule – erst mal nicht zur Verfügung stehen. Daher ist die aktive Einbindung von Eltern bei verhaltensauffälligen Schülern so wichtig. Ein besonderer Blick muss also aus Pädagogensicht auf der Frage liegen, wer welche und wie viel Verantwortung übernimmt; Eltern sollten nicht in der Passivität bleiben (können), sondern ihre Eigenverantwortung sollte prinzipiell be- und geachtet werden (Düring 2006, 169).

In diesem Kapitel (9.4) klangen bereits einige Auffassungen über Erziehung und Erziehungsprobleme an, die erfolgreiche Prozesse erschweren. In den letzten Jahren haben weitere Ideen gesellschaftlich und medial Fuß gefasst, die für die erfolgreiche und kooperative Lösung erzieherischer und schulischer Probleme zwischen Pädagogen, Eltern und Kinder nicht ungefährlich sind. Einige wichtige von ihnen sollen im nächsten Kapitel begutachtet werden.

9.4 bei Erziehenden gängige Mythen und ihre Fallen

³⁵³ Bei jüngeren Schülern erweist es sich allerdings meist als deutlich effektiver, mit den Eltern zu arbeiten, so Hubrig/ Herrmann (2005, 151).

Wie in Kap. 9.2 gesehen, gibt es unterschiedliche Vorstellungen über erzieherische und pädagogische Beziehungsgestaltung. In diesem Zusammenhang lassen sich eine große Anzahl von in der Schule gängigen Mythen finden.³⁵⁵ In diesem Kapitel geht es um den Ausschnitt von ‚Mythen‘ bzw. von aus systemisch-konstruktivistischer Sicht fragwürdigen Erzählungen zum Erziehungsprozess, die aktuell unter den erwachsenen Erziehenden verbreitet und gängig sind. Die heutigen Eltern und Lehrer sind häufig von Ideen einer humanistischen Alltagspsychologie geprägt, die ihre Relevanz haben, aber auch ihre Fallen. Der systemisch-konstruktivistische Ansatz zeichnet sich gegenüber dem humanistischen Ansatz u.a. dadurch aus, dass Kontexte stärker betont werden und neben verstehenden auch verstärkt konfrontative Momente in den Blick genommen werden können. Damit vermag der systemisch-konstruktivistische Ansatz andere Aspekte mit ins Spiel zu bringen oder vorhandene anders zu beleuchten.³⁵⁶ Der humanistischen ‚Alltagspsychologie‘ (zumindest ihren alltagstheoretischen Formen) wird mittlerweile vorgeworfen, unrealistischerweise das „vollständige Lösen aller Konflikte, die vollständige positive Interaktion der Menschen untereinander“ anzustreben und dabei zu wenig den Widerstreit und die Konflikthaftigkeit des Lebens mit seinen vielfältigen Differenzen und Unterschieden zu sehen oder zu akzeptieren. Die humanistische Alltagspsychologie „führt zu kitschigen Vorstellungen dessen, wie ein Lehrer-Schüler-Verhältnis aufgebaut sein soll: Statt davon zu sprechen, was an Verkehrtem ansteht und wo das Falsche und Schwache [...] eine Quelle der Verbesserung sein könnte, wird das Angenommensein allein, die Sozialbeziehung allein, das gute Gefühl an sich, das ‚Es-stimmt-für-mich‘ allein betont. Dass beide notwendig sind, die Transformation der kognitiven Strukturen und das positive Sozialklima“ (Oser/ Spychiger 2005, 17) wird dabei übersehen.

In diesem Kapitel werden gängige Erzählungen von Eltern und Pädagogen im Zusammenhang mit Schule behandelt, die aus systemisch-konstruktivistischer in dieser Form als nicht nützlich betrachtet und daher als Mythen bezeichnet werden. Die meisten der nachfolgend dargestellten wichtigsten Mythen sind durch die Psychoanalyse und die humanistische Psychologie geprägt, wie sie in den letzten Jahrzehnten das öffentliche Bewusstsein beeinflusst haben und als Alltagstheorien auch in den Köpfen vieler an Schule Beteiligten existieren. Es geht hier nicht darum, andere Erzählungen zu verdammen, sondern auf ergänzende bzw. alternative Sichtweisen hinzuweisen, die das eigene Handlungsrepertoire erweitern können. Da alle Theorien von unter-

³⁵⁴ das gilt auch für Supervisionen und kollegiale Fallberatungsgruppen

³⁵⁵ z.B. die Effektivität des ‚Rotstift-Blicks‘ oder das psychosomatische ‚Aufmerksamkeitsdefizits‘ des Lehrers sich selbst gegenüber als Ausdruck von Engagement

³⁵⁶ Außerdem sollte auch unterschieden werden zwischen den Ausführungen Carl Rogers (1993, 1994) und umlaufenden Interpretationen. Angemerkt sei auch, dass Rogers seine Therapie keineswegs auf die Methoden und Vorgaben beschränkte, die später als die Rogerianische Therapie bekannt wurden (Farber et al. 1996).

schiedlichen Prämissen ausgehen und unterschiedliche Schwerpunkte setzen, sind sie alle – auch die systemisch-konstruktivistische – in ihrer Reichweite und Nützlichkeit beschränkt.³⁵⁷

In Anlehnung an Omer/Schlippe (2004, insb. Kap. 4) lassen sich einige gängige Annahmen bzw. kursierende Mythen benennen³⁵⁸, die in ihrer Undifferenziertheit negative bzw. gefährliche Konsequenzen für Personen, die junge Menschen begleiten, haben können. Als unreflektierte, überlieferte allgemeine Glaubenssätze können sie zur Schwächung von Eltern und Pädagogen beitragen: Es handelt sich hier um ‚An-Sichten‘ (durch die der teilnehmende Beobachter seine Umwelt mit beeinflusst), die, was Schule betrifft, nicht durch die Organisationsstrukturen von Schule nahegelegt (Kap.6.2) sondern eher gesellschaftlich konstruiert sind (Kap.6.1). Systemisch-konstruktivistische Sichtweisen können in diesem Zusammenhang alternative Sicht- und Handlungsweisen eröffnen.

Eine erste solche Annahme stellt die Idee dar, dass bei Vorliegen kindlicher Verhaltensauffälligkeiten (grundsätzlich) nur die Gegenseite (nur Eltern oder nur Pädagogen) Verursacher kindlicher Verhaltensstörungen seien.³⁵⁹ Die Verführung, in einfachen Ursache-Wirkungsketten zu denken, statt Kreisläufe und Umfeldler mit zu berücksichtigen, kann dazu führen, wesentliche Faktoren zu übersehen und Kooperation zu verhindern. Hierher gehört auch, in vereinfachten Kategorien von Opfern (z.B. Kinder) und Tätern (z.B. Eltern/ Lehrer) zu denken. Außerdem versuchen Kinder und Jugendliche manchmal mehr Freiräume zu gewinnen, indem sie Schule und Elternhaus gegeneinander ausspielen. Und Lehrern wird mitunter von Eltern die Macht unterstellt, bei den Kindern großen Schaden anzurichten, während ihnen gleichzeitig Ohnmacht attestiert wird, Kinder zu erziehen und Wissen zu vermitteln. Nützlicher wäre häufig, mittels eines ‚Inter-System-Blicks‘ Kinder, Eltern, Lehrer und Mitschüler gleichermaßen als Gefangene eines destruktiven Musters zu sehen, zu dem alle unbewusst beitragen. Dann können wechselseitig stärkende Mechanismen greifen.

Ein zweiter Mythos besteht in der Annahme, dass aggressive Verhaltensformen stets und ausschließlich Symptome für tieferliegende psychologische Probleme wären. Destruktive Verhaltensweisen direkt anzugehen, führt hingegen häufig durchaus zu Verbesserungen zumindest auf der Verhaltensebene, und zwar ohne Behandlung ‚tieferer Ursachen‘. Das direkte Eingehen auf destruktive Verhaltensweisen kann zu einer Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung führen, die Therapie überhaupt erst ermöglicht. Mehr Handlungsoptionen erhält man häufig, wenn man sich ‚seelische Störungen‘ und aggressives Verhalten als ein ‚Nebeneinander‘ vorstellt statt als eine

³⁵⁷ Sollte sich in den nächsten Jahren (und Jahrzehnten) die systemisch-konstruktivistische Sichtweise in Schule durchsetzen, dann würden, dadurch dass sie zur herrschenden Erzählung würde, wieder andere Aspekte ins Hintertreffen geraten und vielleicht ausgeblendet werden. In Kap. 10.8 habe ich daher Stärken und Schwächen (bzw. Beobachtungsschwerpunkte und –winkel) der beiden Beratungsformen (humanist. und syst. Psychologie) kontrastiert, um zu verdeutlichen, dass sie sich – auf einer praktischen Ebene trotz teilweise unterschiedlicher Prämissen – gut ergänzen können.

³⁵⁸ Eine weitere, eher unspezifische Sammlung von Mythen findet sich bei Hartmeier (2004, 115f).

(Mono-)Kausalverknüpfung. Dagegen führt ein verstehendes und permissives Vorgehen bei kindlicher Aggressivität meist zu einer Verschlechterung und einer negativen Langzeitprognose (Omer/Schlippe 2004, 86).

Ein dritter Mythos (als logische Konsequenz aus dem zweiten) ist, dass die beste Antwort auf auffälliges Verhalten eines Kindes eine individuelle Psychotherapie wäre. Dies stellt nicht nur tendenziell eine problematische Beziehungsbotschaft an das Kind dar, nach dem es nicht für sein Verhalten verantwortlich wäre, sondern es kann von ihm auch noch als Kränkung erlebt werden. Therapie kann so als disziplinarische Maßnahme vom Kind verstanden werden, was sozusagen ein Widerspruch in sich selbst wäre (Omer/Schlippe 2004, 88). Der Therapeut kann dann allenfalls mit einem ‚Besucher‘ arbeiten anhand der Frage ‚Wie kann ich dir helfen, dass du mich so schnell wie möglich wieder los wirst?‘ (Conen 1996). Bei Eltern und Schule kann auf dem Hintergrund des dritten Mythos die Tendenz der Abgabe von Verantwortung an professionelle Dienste verstärkt werden. Obendrein kann die Alternative einer Familientherapie - in ähnlicher Weise wie Einzeltherapie für das Kind - für die Familie als demütigend oder pathologisierend interpretiert werden (G.Schmidt 2004b). Omer/Schlippe raten dazu, zumindest bei stark verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen zunächst die Eltern zu stärken und mit diesen zuarbeiten.³⁶⁰

Dass alles, was das Kind brauche, Akzeptanz, Wärme und Freiheit von behindernden Forderungen wäre, kann als eine vierte gefährliche Annahme gesehen werden. Diese Einstellung vergrößert Gefühle von Schuld und Hoffnungslosigkeit bei Eltern und Lehrern, wenn diese bereits auf Grenzsetzungen weitgehend verzichten. Das verschlimmert das Problemverhalten des Schülers meist noch. „Die Lehrerin muss [dann] kontrollieren ohne Kontrolle, anhalten, ohne zu bremsen, und beschützen [z.B. vor selbstschädigendem Verhalten] ohne Unterstützung“ (Omer/Schlippe 2004, 172). Außerdem führt diese Annahme ggf. zu wechselseitigen Schuldvorwürfen zwischen Eltern und Lehrer nach dem Motto: Hätte der andere Erziehende nur frühzeitig und „hinreichend sensibel und akzeptierend für die Nöte des Kindes“ gehandelt, wäre es erst gar nicht zu einem Problem gekommen. Dies ist teilweise auch mit der Hoffnung verbunden, dass die andere Seite die ungeliebte Funktion der autoritativen Grenzsetzung übernehmen möge, so Omer/Schlippe (2004, 167).

Die beiden Autoren nennen noch zwei weitere problematische Sichtweisen. Wenn die Privatsphäre eines Kindes oder Jugendlichen als völlig unverletzbar angesehen wird, wird ggf. übersehen, dass Privatsphäre nur ein Wert neben anderen wie die Sicherheit des Kindes oder der Mitschüler ist. Ihr Vorwurf geht dahin, dass in den gegenwärtigen westlichen Gesellschaften sich

³⁵⁹ Diese Annahme ist *nicht* Ausdruck psychoanalytischen oder humanistischen Gedankengutes.

Eltern und Lehrer teilweise eher zu stark als zu wenig zurücknehmen (Omer/Schlippe 2004, 98). Die Idee³⁶¹, dass, wenn Überredung nicht funktioniert, es eben Gewalt im Sinne von Anschreien, Drohen, harten Strafen und Schlägen (eher in der Familie, mitunter aber auch in der Schule) sein müssten, bringt die Gefahr des weiteren Verlustes von Präsenz und Gefahr des Beziehungsabbruchs.

Als ein zentrales Gegenkonzept zu den hier vorgestellten Mythen und insb. gegenüber dem vierten Mythos (dass das Kind einfach nur Akzeptanz, Wärme und Freiheit von behindernden Forderungen brauche) schlagen verschiedene Autoren, allen voran Omer/Schlippe, das Konzept der pädagogischen Präsenz vor.

9.5 pädagogische Kraft durch Präsenz

Aufgrund Haim Omers Konzept der Autorität durch präsente Beziehung (Omer/Schlippe 2002, 2004; Weinblatt et al 2004; Tsirigotis et al 2006) für die Beratungsarbeit von Eltern und Familien verhaltensauffälliger Jugendlicher ist der Begriff der ‚Präsenz‘ wieder verstärkt in die sozialpädagogische und v.a. die beraterische Diskussion gekommen. Die Idee der Präsenz ist nicht neu, bereits Nickel (1979) bspw. betonte die Kombination von emotionaler Bindung und erzieherischer Struktur als die entscheidenden Parameter für kindliche Entwicklung. Allerdings passt der Begriff der ‚Präsenz‘ gut zur gegenwärtigen Gesellschaft, die mittlerweile den Kindern und Jugendlichen gegenüber ein Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom entwickelt hat in dem Sinn, dass Kinder vielfach sich selbst überlassen sind und wenig Aufmerksamkeit erhalten (Bauer 2004b, 35).

Omers Konzept der Präsenz als Autorität durch Beziehung und ohne Gewalt bezieht sich zunächst auf Fälle, in denen das Eskalationsniveau auf einer Stufe steht, auf der andere, insb. mediative Methoden des Konfliktmanagements meist nicht mehr greifen (Düring 2006, 165; Glasl 1999 u. 2000). Wesentliche grundlegende Annahmen, Sichtweisen und Haltungen der Konzeption Omers lassen sich aber durchaus auch auf weniger eskalierte Situationen und, wenn gleich teilweise mit Einschränkungen, so doch auch gut auf die schulisch-pädagogische Situation übertragen: „Das Thema der ‚Präsenz der Lehrer‘ können wir direkt neben die Frage nach der Präsenz der Eltern stellen, denn die Versuchung, die Autorität bereitwillig aufzugeben, betrifft auch sie“ (Omer/ Schlippe 2004, 165). Sowohl für Pädagogen wie für Eltern will Omers Konzept explizit die beiden Kontexte bzw. Seiten der Pädagogik (Kap9.1) vereinen (Omer/Schlippe 2002, 26). Ein Schwerpunkt des Konzepts liegt auf dem Umgang mit und der Bearbeitung von Kon-

³⁶⁰ Ähnlich Hennig/Knödler (2000, 144), denen gemäß erst an der Eltern-Kind-Beziehung gearbeitet werden muss, bevor möglicherweise die *Paarbeziehung* der Eltern in den Brennpunkt gerückt werden kann.

³⁶¹ auch diese beruht nicht auf psychoanalytischen oder humanistischen Ideen.

flikten. Prämisse ist dabei, dass Kinder über eine (angemessene) Austragung von Konflikten reifen und dass „Konflikte [...] ein Gegenüber [brauchen]“ (Bergmann 2001, 126). Es geht um „die Kunst, so umfassend präsent zu sein wie nötig und sich dann so rasch überflüssig zu machen wie möglich“ (Bastian 2001, 202).

Im Folgenden wird zunächst Präsenz als eine pädagogische Qualität beschrieben (Kap.9.5.1) und in verschiedenen Aspekten exemplarisch verdeutlicht (Kap.9.5.2). In Kap.9.5.3 wird ihre innere Verbindung mit Prozessen der eigenen Persönlichkeitswerdung von Pädagogen erläutert; inneres Wachstum und die Fähigkeit, sich zu zeigen, spielen hier eine wichtige Rolle (Kap.9.5.4). Schließlich wird der Begriff der bedingungslosen Präsenz, wie er aus der buddhistischen Psychologie stammt, in seiner Konsequenz für mentorhafte Beziehungen Schule betrachtet (Kap.9.5.5).

9.5.1 Präsenz als pädagogische Qualität

Der Begriff der ‚Präsenz‘ wird in der Literatur - nicht nur bei Omer/Schlippe (2002, 2004)³⁶² - vielfach verwendet, umschrieben und kaum genau definiert. Er ist aber vielleicht auch nicht genau zu definieren, da pädagogische oder elterliche Präsenz letztlich ein Bewusstsein oder ein Gefühl meint. Auf Seiten der Eltern ist es das „Bewusstsein, als Mutter, als Vater im Zentrum der Familie zu stehen“ (Omer/Schlippe 2004, 33) bzw. als Lehrer momentan im Zentrum der Klasse zu stehen. Und auf Seiten der Kinder und Jugendlichen das Gefühl, dass Pädagogen bzw. Eltern durch ihre Haltung und ihr Verhalten faktisch (und nicht nur verbal) aufrichtiges Interesse, Engagement und Anteilnahme ausdrücken, dass die Kinder und Jugendlichen es wert sind, so ernst genommen zu werden, dass sie Unterstützung und Konfrontation im persönlichen Kontakt erfahren und spüren können. „Jedes Kind braucht die intensive und dauerhafte Zuwendung von Bezugspersonen, die sich dem Kind erstens liebevoll widmen, die es zweitens aber auch die Einhaltung sozialer Regeln lehren, und die ihm drittens Ziele setzen und das Kind für seine Bemühungen loben“ (Bauer 2007a, 87). Erziehende sollten als beruhigende, orientierende und lenkende Faktoren wirksam und spürbar werden. Bergmann spricht hier von „personaler Autorität“ (2001, 34,70). Damit ist Präsenz ein Konzept dialogischer Interaktion (Omer/Schlippe 2002, 177). Um dialogisch präsent sein zu können, muss man ‚selbstständig stehen‘ können, eine Mindestausprägung an eigener Persönlichkeit und Individuation besitzen: „Präsent zu sein bedeutet, *jemand* zu sein, jemand mit seinen eigenen Gedanken, Gefühlen und Wünschen. Um aufzuwachsen, braucht das Kind so einen *Jemand*“ (Omer/ Schlippe 2002, 30). Bauer (2007c, 27f) übersetzt diesen Aspekt des präsenten ‚Da-Seins‘ als eine Begleitung durch Beziehung, die „von Interesse, Nachfragen, Ansporn und Forderung, auch von Kritik, aber ebenso von Anteilnahme, Hilfe und

³⁶² Es gibt auch anderweitige Begriffe wie z.B. „waches Begleiten“ (Kron-Klees 1997, 58; hier gegenüber Familien durch die Jugendhilfe).

Ermutigung“ gekennzeichnet ist (Bauer 2007c, 39). Präsenz, so Bauer weiter, sei die Ausstrahlung von etwas Einzigartigem, das von ‚Menschen mit Eigenschaften‘ ausgeht, die in ihrem vitalen Auftreten und in ihrem Eintreten für eigene Werte menschlich bleiben. So vermögen Sie, in Kindern und Jugendlichen Resonanz zu erzeugen und für diese Vorbildcharakter zu gewinnen. Dies sei wichtiger als – eine ohnehin illusionäre – Perfektion. Präsenzfähigkeit hat also mit eigenen Reifungsprozessen zu tun (mehr dazu in Kap. 9.5.5).

„Erzieherische Präsenz“ (Girolstein et al. 2006, 126) besitzt – aus einer Außenperspektive beschrieben - nach Omer/Schlippe (2002, 35,66,82,157) folgende wesentliche Komponenten, die zu einer Kenntnis der eigenen Stärke führen, welche wiederum den Erziehern kooperatives Verhalten erleichtert (Hargens 2006,72):

- Empathiefähigkeit (als ‚Mit-Leiden‘ auf einer gleichwertigen Ebene, nicht als Mitleid mit einem schwächeren Unterlegenen³⁶³) gekoppelt mit Dialogbereitschaft (Hargens 2006, 177), Frustrationstoleranz und Affektkontrolle (Düring 2006, 168).
- Fähigkeit, wirksame Handlungen auszuführen³⁶⁴
- Handlungen wirken als authentischer Ausdruck der „eigenen Stimme“ (Omer/Schlippe 2002, 159,172), des persönlichen moralischen Bewusstseins und persönlichen Selbstvertrauens - als ein Gegenüber zur legitimen eigenen Stimme des Schülers bzw. Kindes (ebenda, 177).
- Öffentlichmachen der eigenen Anstrengungen und Unterstützung durch weitere Personen (Netzwerkbildung).

Eltern und Erzieher „müssen bei ihrer Erziehungsaufgabe präsent sein als Person wie in ihrer Funktion. Dabei müssen sie bereit sein, Verantwortung zu übernehmen, Grenzen zu setzen sowie Grenzüberschreitungen in einer Art gewaltlosem Widerstand gegenüberzutreten – und das immer auf der Grundlage des Respekts“ vor den Kindern (Hargens 2001, 48). Präsenz bedeutet, dass die Schüler sich darauf verlassen können, dass sie mit dem Pädagogen reden können, dass er dann, wenn es nötig ist, da ist und ggf. die nötige Verantwortung übernimmt (Hargens 2001, 52). Während Omer sein Präsenz-Konzept mit Kindern und Jugendlichen mit eher starkem problematischem Verhalten entwickelt hat und dementsprechend meist einen ernsten bis bestimmten Ton anschlägt, weist Hargens (2006,71) darauf hin, dass Präsenz auch spielerische Komponenten auf Seiten der Eltern und Pädagogen beinhaltet. Letztlich können sie nur über eine aktive Auseinandersetzung mit ihren Funktionen und ‚Rollen‘ und deren Ausgestaltung angesichts eigener und fremder Erwartungen ihre Haltungen und Verhaltensweisen klären und sichtbar machen (Hennecke et al. 2006, 97). Damit folgen sie Clement, der - im Zusammenhang mit seiner pro-

³⁶³ Um heranwachsende Kinder als Persönlichkeit respektieren und vielleicht auch lieben zu können (und sie weder als Objekt der eigenen Sentimentalität oder der eigenen funktionalen Lehrbemühungen zu sehen), ist es hilfreich, sie als Person zu würdigen und nicht als bemitleidenswerte Menschen zu behandeln (Omer/Schlippe 2002,166). Zu unterschiedlichen Mitleids-Konzepten vgl.a. Abb. 9-3 in Kap.9.3.2.

zessualen Spiel-vs-Ernst-Unterscheidung für den Übergang zwischen zwei Systemzuständen (Clement 2004, 167) - das spielerische Ausprobieren im Möglichkeitsbereich betont. Diese spielerische Sichtweise erleichtert die Übertragung des Präsenzmodells auf auch weniger existenziell ernste pädagogische Situationen und generalisiert es damit in Bezug auf schulischpädagogische Beziehungsgestaltung.

Die präsente Haltung von Pädagogenseite kann durch folgende weitere Sätze übersetzt werden: „*Ich bin hier!*“, „*Ich kann deiner Wut und deinen Verletzungen widerstehen.*“, „*Ich gebe nicht auf, ich gebe dich nicht auf!*“, „*Ich will mit euch arbeiten und unterwegs sein!*“, „*Ich lasse mich von euch prüfen und supervidieren.*“ „*Es ist mir nicht egal, was du tust und wie du dich entwickelst. Manchmal durchkreuze ich deine Pläne, Deine Wut halte ich aus, weil du mir wichtig bist. Auf mich kannst du dich verlassen.*“ (letzter Satz aus: Kreter 2005, 102).

„Präsenz“ bringt einen zentralen Aspekt von Pädagogik für diejenigen Lehrer in den Blick, die bei der oben getroffenen Unterscheidung zwischen Funktionsträgerschaft-Partnerschaft-(Mentoren)Liebe (Kap. 9.2.2) sich für eine der beiden letztgenannten Formen, vor allem aber für mentorhafte Aspekte interessieren. Pädagogische Präsenz kann in beiden Kontexten der Pädagogik wichtige Grundlage für eine erfolgreiche Beziehungsgestaltung sein. Erfolgreich meint hier nicht harmonisch, sondern bezieht sich gerade auch auf die Qualität des Konfliktmanagements. Im Durchsetzungskontext ist jedenfalls stets zu fragen, ob die geplante Maßnahme „den Sinn einer stabilen und vor allem persönlichen Präsenz“ vermittelt oder nur als „eine Art roher und distanzierter Macht“ funktioniert (Hargens 2006, 69).

Es kann beim Thema Präsenz auch um das Wiedererlangen von Initiative gehen, darum, nicht „nur zu reagieren“. Unvorhersehbarkeit des Verhaltens von Begleitern als positive Unberechenbarkeit im Unterstützungsbereich kann dann ein guter und effektiver Ausdruck von Präsenz sein. Hierzu kann gehören, Unterstützungsangebote ggf. auch wieder zurückzuziehen oder abubrechen (Omer/Schlippe 2002, 94). Berechenbarkeit von Regeln allein schafft jedenfalls noch keine Präsenz. Die Stärke des Konzepts von Haim Omer besteht gerade darin, dass Durchsetzungskontexte mit Präsenz und Angeboten verbunden werden.

9.5.2 Aspekte pädagogischer Präsenz

Omer und Schlippe (2002, 88ff) benennen insb. acht Aspekte ihres Präsenzkonzepts, die elterliche und auch pädagogische Kraft verleihen können. Diese sollen hier kurz vorgestellt und erläutert werden. Zusätzlich ist zu untersuchen, (in)wie(weit) sie sich auf Schule übertragen lassen

³⁶⁴ und ggf. nicht nur zu diskutieren und zu argumentieren, denn Präsenz als lebendige Wirklichkeit zeigt sich auf der Handlungsebene (Hennecke et al 2006,93)

1. körperliche Präsenz: Für Kinder ist Körperkontakt wichtig, er drückt unmittelbar die Präsenz der Eltern aus. Im Wachstums- und zunehmenden Ablösungsprozess des Kindes bedienen sich die Begleiter, gerade auch Erzieher und Pädagogen, zunehmend symbolischer Ausdrucksformen, die das Vorhandensein innerer Aufmerksamkeit bedeuten (Omer/Schlippe 2002, 88; Eisentraut/G.Weber 2006, 243). Im Symbolischen des Ausdrucks liegt eine besondere Chance, Haltungen und gerade erwähnte (innere) Sätze auf Verhaltensebene gegenüber Einzelnen oder Gruppen auszudrücken wie „*Ich bin hier!*“, „*Du wirst mich nicht los!*“. Es geht um die Bereitschaft, sich direkt mit der eigenen persönlichen Anwesenheit einzubringen und dem anderen aufmerksam und wach zuzuwenden (Omer et al. 2006, 49).
2. das Territorium: Die Kraft von Verhalten und Interventionen auf diesem Gebiet stammt aus dem tiefsitzenden Raumgefühl des Menschen (Omer/Schlippe 2002, 91). Territorium(sbesitz) ist eine wichtige Grundlage und Größe bei Entwicklung von Individualität (eigener und der der Schüler). Gegen einen absoluten territorialen Anspruch eines Kindes muss reagiert werden i.S. eines gewaltlosen Kampfes gegen das *Verhalten* des Kindes (Omer et al 2006, 48) mit dem Mittel der Präsenz: „*Das ist (zunächst einmal) mein Territorium. Ich bestimme hier (was im Kontroll- und Auswahlkontext passiert).*“ Der persönliche Raum der Kinder und Jugendlichen muss allerdings respektiert werden, aber nur soweit er in legitimer Weise beansprucht wird (Omer/Schlippe 2002, 93.)
3. Aufsicht: Statt ständig physisch anwesend zu sein, signalisieren die Eltern ihre Dazugehörigkeit und positive Sorge dadurch, dass sie jederzeit wissen, wo ihr Kind sich befindet und was es tut. Und das Kind weiß, dass sie es wissen. Solche Bedingungen (die Lehrer wissen quasi jederzeit, wo die Kinder sich während der Schulzeit befinden und was sie tun) sind im (insb. großen) Schulhaus viel schwieriger herzustellen und müssen auch nicht im gleichen Maß (wie von den Eltern) hergestellt werden. Verbindliche, transparente und von allen Lehrern eingeforderte gemeinsame Regeln können ein schulhäuslicher Ausdruck von Präsenz sein. Darüber hinaus hat im Kindes- und Jugendlichenalter gefühlte Lehrerpräsenz aber auch mit Präsenz als einer Qualität *persönlicher Beziehung* zu tun (Omer/Schlippe 2002, 97). Im günstigen Falle treten Aspekte von Kontrolle zunehmend zurück, während andere Aspekte von Präsenz bleiben: Interesse für und am anderen und Anteilnahme. Das Angebot wohlmeinender und nicht-wissender Fragen folgender Art kann hier hineingehören: „*Wie stellst du dir dein Leben vor?*“, „*Hast du eine Idee, wie ich/wir dich unterstützen kann/können?*“. Das Ziel von Aufsicht³⁶⁵ ist nicht einfach nur Kontrolle sondern die Übermittlung von Präsenz (Omer/Schlippe 2002, 99).

³⁶⁵ eher „Auf-Sicht auf“ als „Aufsicht über“

4. Zeit: Der Faktor Zeit bildet zusammen mit dem Raumanpruch³⁶⁶ der Eltern die Grundlage elterlicher Präsenz: „*Ich nehme Zeit und Raum ein, folglich bin ich!*“ (Omer/Schlippe 2002, 93). Es geht hier nicht nur um Geduld und Ausdauer sondern auch um die Bereitschaft und Möglichkeit, Zeit zu investieren bzw. aufwenden zu können. Den in den Abschnitten 3 und 4 genannten Notwendigkeiten stehen in Schule oftmals erhebliche institutionelle Ressourcenbeschränkungen entgegen, die zu beachten sind.
5. verbales Verhalten: Haben Eltern oder Lehrer ihre Präsenz verloren, reden sie meist viel und wirkungslos. Sie brauchen dann Unterstützung dabei, weniger zu sprechen und, wenn, dann mit Worten, die für den Schüler Bedeutung besitzen.³⁶⁷ Der Rückzug ins Leise-Reden und auch ins Schweigen (nicht als Beleidigung) in Kombination mit anderen Präsenz zeigenden Maßnahmen kann eine kraftvolle Intervention sein, um zu zeigen, dass man wieder präsent ist. Ein weiteres Mittel kann sein, das Gleiche in anderen Modalitäten (z.B. Indikativ statt Konjunktiv) oder Kontexten (z.B. Kontrolle statt Unterstützung) zu sagen.
6. keine ängstliche Zurückhaltung: Eltern und Pädagogen sind oft von zwei Seiten her ängstlich: Sie sind besorgt, dass das Kind sie zurückweisen oder gar angreifen könnte und sie dem Kind Schmerz oder Leid zufügen könnten. Hilfreich kann es hier sein, diesen Ängsten vor sich selbst überhaupt Ausdruck zu verleihen. Die Gefahr ist, dass Ängste um Kinder sich als größer erweisen als die Sorge bzw. Sorgfalt, die man für sich selber aufbringt. Ängste um das Kind (u.U. von anderen Beobachtern als Rückgratlosigkeit erlebt) können also auch Ausdruck von Fürsorge und Loyalität sein.
7. Belohnung und Bestrafung können dann zu Trägern der Elternpräsenz werden, wenn sie in neuer Betonung eingesetzt werden. Bsp.: Nach einem Wutanfall oder Störverhalten wird das Kind hinaus geschickt und in dieser Zeit persönlich betreut (= Präsenz; vgl. z.B. das Trainingsraumkonzept³⁶⁸) und nicht allein gelassen. Bei dieser Art des Konsequenz-Zeigens ergibt sich eine völlig andere Art der interpersonalen Wirkung. Die Regeln werden festgesetzt von den Eltern und Pädagogen, die zugleich Schiedsrichter sind: „*Wenn ich pfeife, war es Foul.*“
8. Netzwerke: Hilfreich kann die Bildung eines Netzwerks sein, in dem alle zusammen an einem Strang ziehen, so wird Präsenz für alle Beteiligten vereinfacht (Kap.11.4). Entscheidend ist, dass Pädagogen bzw. Eltern das Gefühl haben, dass die eigenen erzieherischen Anstrengungen von anderen unterstützt und mitgetragen werden (Omer/Schlippe 2002, 35).

³⁶⁶ Wird das Kind in selbstverantwortlicher Weise autonomer, nehmen beide Faktoren ab.

³⁶⁷ „Einige Kinder sind Meister im Karikieren des elterlichen [pädagogischen, R.M.] Sprechstils, darin wird besonders deutlich, wie perfekt die Eltern [Pädagogen, R.M.] für das Kind schon vorhersehbar geworden sind“ (Omer/Schlippe 2002, 100).

³⁶⁸ vgl. z.B. Bründel/Simon 2003. Im Trainingsraum (wohin der Schüler geht, wenn er sich nach der Ermahnung, dass er sich mit abermaligem Stören für den Trainingsraum entscheide, erneut auffällig verhält) sind dementsprechend die Gesprächsmethoden kooperativ (Bründel/Simon 2003, 60ff).

Präsenz ist eine die pädagogischen Kontexte übergreifende Haltung, sie gilt sowohl für den Unterstützungs- wie (bei Omer ja gerade) den Kontroll- und Bewertungskontext. Im Unterstützungs- und Angebotskontext kann sich Präsenz bspw. darin zeigen, dass ein Pädagoge im Rahmen des ihm Möglichen Lernprozesse in Einzel- und Gruppenarbeitsphasen unterstützt, von sich aus offen nachfragt³⁶⁹, wenn es Schülern schlecht geht, bei Problemen sich erst mal Zeit nimmt (oder anberaumt), erwünschtes Verhaltens positiv bekräftigt und lobt. Im Durchsetzungs-, Kontroll- und Bewertungskontext kann sich Präsenz bspw. darin zeigen, dass ein Pädagoge Raumpräsenz ausstrahlt, den Blick schweifen lässt, Schüler einfach drannimmt (aber hierbei niemanden zu etwas gegen seinen Willen zwingt und niemanden bloßstellt), aufkommende Störungen frühzeitig und konsequent durch kleine Gesten unterbindet, nonverbale Stoppsignale vereinbart und einübt, verbale Hinweise kurz, präzise und positiv³⁷⁰ formuliert. (Nolting 2002). Teil (aber eben auch nur Teil) der Präsenz im Durchsetzungskontext ist die Berechenbarkeit des Pädagogenverhaltens. Über Präsenz als einer freundlich interessierten Haltung können Störungen, die sich ausbreiten könnten, frühzeitig verhindert werden.

Wenn Kinder trotzdem die Macht errungen haben, Erwachsene zu beschämen (was i.d.R. einfacher ist als anders herum, da Eltern und Pädagogen sich für die Regelsetzung verantwortlich fühlen), ist es angebracht, über das Recht der Erwachsenen, die Kinder zu beschämen, nachzudenken (Omer/Schlippe 2002, 95). Dazu kann auch ‚positive Schamlosigkeit‘ gehören – d.h. bspw. die Fähigkeit, im Kollegium oder auch gemeinsam als Kollegen vor den Eltern einer schwierigen Klasse zur eigenen Beschämung stehen zu können. Ein solches Bekenntnis kann Zeichen eigener Souveränität und Selbstvalidierung sein, die Wiedererlangung der Machtposition bedeuten und zugleich zu Kooperation einladen. Auch Kreter (2005, 58) rät Schulen und Kollegen, dass sie in solchen Fällen mit ihren Erziehungsproblemen „den Zustand der Diskretion verlassen sollten, in denen jeder einzelne glaubt, er müsse etwas leisten, dulden und ertragen, was kein einzelner leisten, dulden und ertragen kann, ohne damit gleichzeitig ein Krankheitsrisiko einzugehen“. Darüber hinaus appellieren Omer und Schlippe grundsätzlich, Güter abzuwägen und kein Gut absolut zu setzen.³⁷¹

Auch das Konstrukt der Lernbehinderung oder gar seelischen Krankheit ist kein ‚Freifahrtschein‘ – weder für Kinder und Jugendliche, noch für Eltern und Pädagogen. Auch hier gilt, dass Verhaltensauffälligkeiten produzierende Heranwachsende auf die Konfrontation mit Regeln, Überzeugungen und Grenzen angewiesen sind, wahrscheinlich – so jedenfalls Omer/Schlippe (2002, 163), - sogar noch stärker als andere Schüler, „denn je chaotischer die innere Welt des

³⁶⁹ als Rückmeldung: „Ich sehe dich – gerade auch dann, wenn es dir nicht gut zu gehen scheint.“ und als Angebot: „Ich bin da, wenn du willst, können wir reden.“ Der Schüler braucht nicht zu antworten.

³⁷⁰ gemeint ist hier: ohne sprachliche Verneinung.

³⁷¹ Bspw. wachse die Privatsphäre des Kindes zusammen mit ihm und sei als hoher westlicher Wert zu respektieren - in den gegenwärtigen westlichen Gesellschaften nähmen sich Eltern und Lehrer allerdings teilweise vielleicht eher zu stark als zu wenig zurück. (2002, 98).

Kindes ist, um so mehr braucht es einen geordneten, stabilen Rahmen“. Eine Umdeutung ungezügelter Verhaltens als „normaler‘ menschlicher Egoismus und ein ebenfalls ‚normales‘ universelles Verlangen nach Bequemlichkeit, Genuß und Macht“, die ein Kind mit Vitalität und Klugheit auslebt (Omer/Schlippe 2002, 164), wirkt zugleich entpathologisierend und eröffnet neue Handlungsoptionen.

9.5.3 Differenzierung und Selbstvalidierung

Die Fähigkeit zur Präsenz, wie sie in den beiden vorherigen Kapiteln beschrieben wurde, ist die erlernbare Fertigkeit, Grenzsetzung und emotionale Verbundenheit, Nähe und Distanz angemessen auszubalancieren. Dieses Können fällt nicht vom Himmel, es ist in mühsamen, teilweise schmerzhaften und selbstbezüglichen Transformationsprozessen im Sinne eines sozialen oder Persönlichkeitslernens zu erwerben. Stierlin (1994) sprach in diesem Zusammenhang von ‚bezogener Individuation‘. Ein verwandtes, aber neueres und stärker postmodernes Konzept hierzu legt Schnarch (2006, vgl.a. Clement 2004³⁷²) vor, der von ‚Differenzierung‘ spricht. Seine Grundlage ist die postmoderne Idee der Nutzbarmachung von Unterschieden bei Beziehungspartnern für die beidseitigen persönlichen Entwicklungsprozesse. Unterschiede sind hier bereichernde Ressource und nicht Bedrohung.

Den Begriff der ‚Differenzierung‘ verwendet Schnarch für die Fähigkeit, Unterschiede in der Beziehung für das persönliche Wachstum der Beteiligten sowie der Beziehung selber zu nutzen. Schnarch spricht daher von der Fähigkeit zur ‚Differenzierung‘ auch als einer Form postmoderner Herstellung von Vertrautheit. Sie ist die Fähigkeit, in Beziehungen Nähe und Distanz, Innen-, Außen- und Metaperspektive, Individualität und emotionale Verbundenheit zu kombinieren. Schnarch spricht auf diesem Hintergrund auch von ‚Intimität‘. Es geht hierbei nicht um Persönlichkeitsmerkmale sondern um „Prozesskompetenz in der Beziehungsgestaltung mit nahen Personen“ (Clement 2004, 78). Außerdem grenzt sich Schnarch von einem weiteren durchaus gängigen Intimitätsbegriff ab, der wie folgt definiert werden könnte: „Wenn immer mehr Bereiche des Erlebens und Verhaltens eines Menschen für einen anderen zugänglich und relevant werden und dieser Sachverhalt sich wechselseitig einspielt, entsteht Intimität“ (Ruf 2005, 24).

Differenzierung bzw. Intimität bei Schnarch sind ein ‚Prozess qualitativ höherer Ordnung‘ bzw. die Fähigkeit zu diesem:

³⁷² Clement bezieht sich in seinem Buch auf die englische Originalausgabe von Schnarch 2006, die bereits 1997 unter dem Titel ‚passionate marriage‘ in New York erschien.

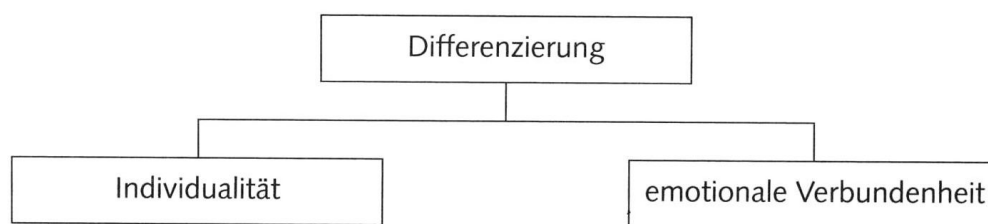


Abb. 9-4: Differenzierung als Fähigkeit, Gebundenheit und Selbstständigkeit balancieren zu können (Schnarch 2006, 68)

Hilfreich ist ‚Differenzierung‘ in den allgemeinen Beziehungen zu den Schülern und insbesondere dann, wenn es zu Prozessen oder Momenten der ‚dichten‘ oder ‚nahen‘ (vielleicht auch nur einseitig inneren) Begleitung durch den Pädagogen kommt. Letzteres ist ja häufig bei als problematisch erlebten Schülern und/ oder Eltern der Fall. Eine solche differenzierte Präsenzfähigkeit wird zurzeit aus mehreren Gründen von Pädagogen verstärkt abverlangt. Erstens wird die westliche Gesellschaft zunehmend pluraler; Unterschiede sind zunehmend als Ressourcen nutzbar zu machen (Honneth 1993, Beck 1993, Bauman 1996). Zweitens werden Pädagogen durch Schüler – zurzeit mit steigender Tendenz - in Funktionen gesehen, die Eltern zumindest teilweise ersetzen sollen, so dass hier eine gute Verbundenheit bei gleichzeitiger angemessener Abgrenzung für alle Beteiligten immer wichtiger wird (Omer/Schlippe 2002, 2004). Darüber hinaus verlangt, wie schon in Kap.5.2.3 gesehen, eine postmoderne Gesellschaftsstruktur von ihren Mitgliedern, dass sie ein höheres kognitives und moralisches Differenzierungsniveau erreichen als in modernen Gesellschaften (Kegan 1991, Kohlberg 1996). Das betrifft den Lehrer selber, der ja seine Autorität von den Schülern verliehen bekommt, als auch die Schüler, die in diese postmoderne Gesellschaft hineinwachsen müssen bzw. sollen. Insofern kann der Pädagoge auch als differenzierter und präsenter Begleiter von Menschen gesehen werden, die selber Differenzierung erreichen und Präsenz lernen können bzw. sollen. Für postmoderne Beratungsprozesse gilt, dass nicht nur ‚Heilung‘ dort Thema ist sondern zunehmend auch einfach Begleitung und Selbstentdeckung (Schlippe/Schweitzer 2002, 114).

Schnarch versteht Differenzierung als Prozess, durch welchen wir ein klar abgegrenztes Selbst entwickeln und dabei in nahen Beziehungen zu wichtigen Anderen bleiben (Clement 2004, 78), und als Fähigkeit, ein stabiles Selbstwertgefühl zu wahren und dabei in emotionalem Kontakt zu anderen zu sein (Schnarch 2006, 66). „Wer differenziert ist, muss nicht auf Distanz gehen, um bei sich zu bleiben“ (Clement 2004, 78). Es geht um ein In-Einklang-Bringen der Bedürfnisse nach Individualität *und* nach Miteinander – ein lebenslanges Thema und ein lebenslanges Lernen sind hier also angesprochen.

In Anlehnung an Clement (2004, 79) können fünf Punkte benannt werden, die zu einem solchen Differenzierungskonzept im pädagogischen Bereich (vielleicht von Partnerschaft, jedenfalls aber von mentorhafter Liebeshaltung) gezählt werden können (vgl. Kap. 9.2.2):

- ein klares Selbstbewusstsein bei mitunter gleichzeitiger emotionaler Nähe;

- ein durchlässiges Selbst, das sich auf andere beziehen kann, ohne sich durch sie zu definieren;
- emotionale Intelligenz im reflexiven Umgang mit den wahrgenommenen und wertgeschätzten eigenen Gefühlen und inneren Resonanzen;
- sich selbst durch die Gefühle, Stimmungen und ggf. Ängste der Nahestehenden nicht manipulieren lassen, ohne gegenüber diesen Gefühlen und Stimmungen gleichgültig zu sein;
- die Bereitschaft, für eigenes persönliches Wachstum und Entwicklung Schmerzen zu tolerieren.

Den Reichtum postmoderner Beziehungsgestaltung macht nicht der Zustand der Harmonie aus sondern die Fähigkeit der Differenzierung. Diese zeichnet sich u.a. durch die freundliche Betonung und das Zulassen von Unterschieden aus sowie durch die aktive Suche nach ihnen.³⁷³

Akzeptiert man diese postmoderne Sichtweise, dann wird die Unterscheidung zweier Arten von Validierung in Beziehungen möglich und wichtig (Clement 2004, 81f). Macht ein Beziehungspartner sein Denken und Handeln von der Zustimmung und Akzeptanz des anderen abhängig, so geht es um eine *fremdvalidierte Vertrautheit*. Das Regulationsprinzip der Beziehung ist die ‚negative Rückkopplung‘, auf Ängstigendes oder Bedrohliches wird mit Beruhigung reagiert. Dies kann durchaus die Beziehung kurzfristig stabilisieren, ein solches Vorgehen daher als partnerschaftlich wertvoll gesehen werden. Langfristig bietet ein solches Vorgehen eher weniger Entwicklungsmöglichkeiten.

Wenn dahingegen ein Beziehungspartner die Andersartigkeit seines Denkens und Handelns vor dem Beziehungspartner öffentlich macht und damit in die „offene Selbstkonfrontation in Gegenwart eines emotional bedeutsamen Partners“ (Clement 2004, 80) geht, kann von *selbstvalidierter Vertrautheit* gesprochen werden. Die Gefahr, die hier lauert, ist die Beschädigung bzw. Beendigung der Beziehung, wie sie bisher war. Genau dies ermöglicht aber die Neustrukturierung von Systemen (z.B. der Beziehung, aber auch der beiden Partner bzw. der Beziehung). Die Einführung von Differenz kann als Bedrohung für Bindungsgewissheit und damit als Musterunterbrechung wirken.

Die beiden Formen der Vertrautheit können noch einmal tabellarisch kontrastiert werden, bevor sie im nächsten Kapitel ihre pädagogischen Implikationen eruiert werden.

³⁷³ Sowohl die Konzeption Schnarchs (2006) als auch Clements (2004) stammen aus der systemisch-konstruktivistischen Sexualtherapie. Die Konzepte wurden entwickelt im therapeutischen Umgang insb. mit Paaren mit langer gemeinsamer Beziehungsgeschichte, bei denen sich zeigt, dass die (angstbesetzte) aktive Suche nach Unterschieden in der Beziehung sowie nach einem reifen Umgang mit diesen Unterschieden der Beziehung und dem Paar wieder mehr Lebendigkeit verleiht. Es geht hier nicht nur um Akzeptanz, dass der andere (vielleicht sogar erschreckend) anders ist, sondern Wertschätzung dieser Feststellung.

fremdvalidierte Vertrautheit	selbstvalidierte Vertrautheit
schwache Differenzierung	starke Differenzierung
Angst vor Andersartigkeit und Unzufriedenheit wird als bedrohlich erlebt	Angst vor Ablehnung kann mit Lernprozessen und der Erneuerung von Beziehung assoziiert werden
eigene Andersartigkeit und Bedürfnisse werden im Dienst der erstrebten Harmonie hinten angestellt	die eigene Andersartigkeit und die des Gegenübers wird als bereichernd erlebt

Abb. 9-5: fremdvalidierte vs. selbstvalidierte Vertrautheit in Beziehungen

9.5.4 pädagogische Chancen von Selbstvalidierung

Für den Bereich der Pädagogik, der als zentrale Themen Autonomie und Bindung sowie Selbstständigkeit und Abhängigkeit kennt, bietet das Präsenzkonzept wichtige Chancen. Insbesondere innerhalb einer pädagogischen Partnerschaft oder erst recht einer mentorartigen Liebeshaltung ermöglicht es weitergehende Differenzierungen auf Bewusstseins- und Handlungsebene, die mit der Verbindung von Selbstständigkeit und Abhängigkeit zu tun haben (Hubrig/ Herrmann 2005, 50). Autonomie und Abhängigkeit sind dann keine unvereinbaren Gegensätze sondern einander bedingende Kriterien für Beziehungsgestaltung, die nach entsprechenden Mischungsverhältnissen suchen (Schumacher 2002).

Wird eine pädagogische Beziehung als ein partnerschaftliches Verhältnis gesehen, das obendrein auf dem Hintergrund einer humanistischen Alltagspsychologie von Rücksicht und Gegenseitigkeitserwartung geprägt sein soll, hat dies zwei mögliche Implikationen, je nachdem wie von der Gegenseite diese Beziehung gesehen wird. Wird sie ebenso gesehen, dann einigen sich beide Seiten auf den kleinsten gemeinsamen Nenner. Dies kann dazu führen, dass Schüler/ Klassen vom Lehrer kaum gefordert und wenig konfrontiert werden, wodurch ein harmonisches Miteinander gesichert werden kann, aber Entwicklungschancen verloren gehen. Auch wäre es möglich, auf einer Metaebene dieses Verhältnis zu benennen und Verantwortung an die (wohl eher älteren) Schüler zurück zu delegieren nach dem Motto: ‚Mit wie viel Einsatz ich als Lehrer hier arbeite, bestimmt sich durch den Einsatz, den Sie bringen‘. Dies kann z.B. zu anregenden Diskussionen unter den Schülern selber führen. Wird die Idee von Gegenseitigkeit und Rücksicht durch die Schüler nicht geteilt, besteht allerdings die Gefahr, als Pädagoge massive Handlungseinschränkungen zu erleiden. Dann bietet das Modell der selbstvalidierten pädagogischen Beziehungsgestaltung Chancen zu einer Neupositionierung und Rückgewinnung von Handlungsoptionen.

Im Gegensatz zu einer harmoniebetonenden Version humanistischen Alltagspsychologie kann es für den Pädagogen also wichtig sein, sowohl sich präsent im Umgang mit Schülern und Eltern zu verhalten, als auch sich deutlich zu positionieren und angemessen abzugrenzen – und in diesem Vorgehen gleichzeitig entscheidende Entwicklungschancen zu sehen und anzubieten.

Das Setzen von Grenzmarkierungen eröffnet ihm neue Handlungsmöglichkeiten, und Verhandlungschancen über die gemeinsame Beziehungsgestaltung werden möglich oder weiter geöffnet. Clement (2004, 76) unterscheidet hierbei fünf Intensitätsstufen von Rücksichtnahme:

Rücksichts-Stufe 0: Grenz-Übertretung Ich tue , was ich will . Voraussetzung: Ich weiß (noch) nicht, was der Partner will.
Rücksichts-Stufe 1: Grenz-Markierung Ich tue das nicht , wenn du sagst , dass du es nicht willst. Voraussetzung: offene Äußerung des Neins.
Rücksichts-Stufe 2: Antizipierte Grenz-Akzeptierung Ich tue das nicht , wenn ich vermute , dass du es nicht willst. Voraussetzung: vermutete Zeit-Stabilität des Neins (einmal Nein heißt immer Nein).
Rücksichts-Stufe 3: Ex-Kommunikation Ich sage es nicht , wenn ich weiß, dass du es nicht willst. Voraussetzung: Aussprechen ist bereits rücksichtslos. Ich denke es noch, sage es aber nicht mehr.
Rücksichts-Stufe 4: Latenz des Wunsches Ich will es nicht , wenn ich vermute , dass du es nicht willst. Voraussetzung: Ich denke es nicht mehr.

Abb. 9-6: Intensitäten antizipierter Rücksicht (Clement 2004, 76)

Um vorhandene Chancen ausreizen zu können, müssen beide Seiten mit ‚Grenz-Markierungen‘ umgehen können (d.h. der Lehrer auch, wenn die Schüler so kommunizieren). Auf Kontextpassung ist aber stets zu achten. Auf den Stufen 2-4 nimmt sich der Pädagoge tendenziell zunehmend aus der Präsenz heraus; er lässt Forderungen sowie Konfrontation, die zu Erziehungsprozessen dazugehören, mehr und mehr fallen. Auf Rücksichtsstufe ‚null‘ hingegen koppelt sich der Pädagoge nicht mehr an seine Schülerschaft an und wird deren Aufmerksamkeit (und ggf. deren Zuerkennung von Autorität) verlieren. Allgemein gilt, je höher der Differenzierungslevel in der Beziehung, desto tragfähiger wird sich selbstvalidierte Vertrautheit zeigen – auf beiden Seiten.

Selbstvalidierte Vertrautheit kann verstanden werden als Teil von Selbstständigkeit in postmodernen Zeiten. Sie ist daher nicht nur Erziehungsmittel, sie ist damit auch Erziehungsziel. Das Differenzierungskonzept ergänzt also Zielbestimmungen postmoderner Erziehung; hierin liegt ein weiterer Vorteil des Differenzierungsmodells.

Die Einführung von Differenz nach dem Motto „Ich sehe das anders, glaube, dir diese Differenz zumuten zu können, und bin weiterhin präsent“ kann auch gezielt eingesetzt werden, um zu versuchen, Veränderungen und Entwicklungen anzuregen. Hierbei ist dann allerdings zu beachten, dass hinzuschauen ist, wie viel und welche Art der Differenz als entwicklungsfördernd eingeschätzt wird. Verstörungen müssen angekoppelt passieren. Das gilt übrigens auch umgekehrt, d.h. für die Einschätzung des Differenzierungslevels von Lehrern durch die Schüler bei der

Beantwortung der Frage: ‚Was können wir ihm zumuten? Wie viel Kritik kann er annehmen? Was und wie viel kann ich ihm von meinen Problemen notfalls erzählen?‘ Postmoderne Schüler, so eine These dieser Arbeit, sind ja auf der Suche nach Orientierung, Reibungsfläche und Vorbildern (Hubrig/ Herrmann 2005, 50) und testen dementsprechend ihre Lehrer auf deren Standfestigkeit im Beziehungs- und Kommunikationsbereich. Systemisch-konstruktivistisch gesehen, steht und fällt ein Lehrer aus Schülersicht dadurch, ob er in diesem Bereich stimmig handelt. Stimmiges Handeln besteht darin, sich in Verhalten und verbalen Äußerungen übereinstimmend, klar und präsent zu positionieren. Hierbei können Schüler durchaus anerkennen, wenn es neben anderen Pädagogen auch mal einen Lehrer gibt, der auf der Ebene der funktionalen Beziehung bleibt³⁷⁴, solange er sich sauber an die dortigen Regeln hält: u.a. straffe Führung, faire Noten, Ausstrahlung, dass er ‚hier etwas vermitteln will und die Schüler (etwas) lernen sollen‘, eigener Arbeitseifer und gute Vorbereitung.

Außerdem ermöglicht Differenzierung es einem Pädagogen, gerade in Konfliktsituationen ein „unerschrockenes Respektieren“ (Omer/Schlippe 2004, 174) des Gegenübers als Person³⁷⁵ praktizieren zu können. Respekt wird hier nicht verstanden als ein spontanes Gefühl sondern als eine Fähigkeit, die nur über eigene Lern- und Selbstreifungsprozesse, über ein kontinuierliches An-sich-selbst-Arbeiten erworben werden kann.

Schließlich steigert die professionelle und ‚natürliche‘ Handhabung von Differenzen als etwas Bereicherndem die postmoderne Vorbildfunktion des Lehrers und so die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler ihm Respekt und Autorität zuerkennen. Seine Vorbildfunktion erstreckt sich auch darauf, den Mut an den Tag zu legen, sich zu zeigen, sich anderen ‚zuzumuten‘, und dabei mit der Angst vor Ablehnung, die in sozialen Bezügen natürlich und menschlich ist, umgehen zu können. Aufgrund der Betonung der Unterschiede in einem Rahmen des Zusammenarbeitens zieht ein Konzept von bereichernder Differenz – anders als ein Harmoniekonzept – notwendig häufiger Verhandlungen nach sich. Es ist ein grundsätzlich und explizit auf Dialog angelegtes Konzept und damit ein anstrengenderes als ein Konzept der ‚Gleichstimmung‘ und des Einklangs. Das Differenzkonzept ist auch dann, wenn der Lehrer sich und seine Wertvorstellungen im Durchsetzungskontext zeigt, mit dialogischer *Grundhaltung* und Wertschätzung verbunden. Grundhaltung ist u.a. die Bereitschaft, zum angemessenen Zeitpunkt ggf. zu verhandeln und auch selber dazuzulernen.

Insgesamt können Differenzierung und Präsenz, da sie Kommunikations- und Verhandlungsmöglichkeiten erhöhen, als ein Konzept dialogischer Interaktion (Omer/Schlippe 2002, 177) beschrieben werden. Um präsent und dialogisch auftreten und handeln zu können, muss man ‚selbstständig stehen‘ können und „jemand mit seinen eigenen Gedanken, Gefühlen und

³⁷⁴ Oder ein bestimmter Lehrer immer wieder auch auf die Ebene der Funktionsträgerschaft geht.

³⁷⁵ nicht aber von dessen Ideen

Wünschen“ (Omer/Schlippe 2002, 30) zu sein. Differenzierungsprozesse können als angstausslösend erlebt werden, weil sie Individuationslernen herausfordern – von Schülern wie *auch* von Lehrern. Präsenzfähigkeit hat also mit eigenen Reifungsprozessen zu tun. Differenzierung ist mithin nicht nur Prozesskompetenz sondern auch Ausdruck von Selbsterfahrung und Reifung als Person und Individuum (in einer individualisierten Gesellschaft). Als Lernziel stellt es – passend zum lebenslangen Lernen der Postmoderne – eher ein ‚Entwicklungskonzept‘ als ein ‚Lernkonzept‘ dar (Clement 2006, 219).

9.5.5 bedingungslose Präsenz

Einen Schritt weiter noch als die Ideen von Schnarch und Clement zur Präsenz geht v.a. die buddhistisch inspirierte konstruktivistische Psychologie, wie sie im englischsprachigen Raum u.a. durch Therapeuten wie Welwood (2002, 1996), Kornfield (1993), Kopp (2000, 1994) und den buddhistisch inspirierten Religionsphilosoph Krishnamurti (1986, 1995, 2004) vertreten ist. Dieser Ansatz schöpft aus der Tradition spirituellen Lehrens und Lernens und bedient sich teilweise ihrer Sprache und Metaphern. Er ist wahrscheinlich eher für Beratungslehrer von Relevanz, erweitert und differenziert aber das Sichtfeld derjenigen Lehrer, die für sich mitunter auch das Modell mentorhafter Begleitung wählen (vgl. Kap. 9.2.2).

Grundlegende Gedanken dieses Ansatzes werden hier kurz ausgeführt und auf mögliche Bedeutungen für die postmoderne Pädagogik befragt. Diese Ausführungen gehören, einerseits und streng genommen, eher in den Beratungsbereich (vgl. Kap. 10), da die Qualität einer Präsenz als bedingungslosem Dasein in der Begleitung stärker in der Intimität von Beratungssituationen gefordert ist als in allgemeinen pädagogischen Prozessen. Andererseits passen die hier dargestellten Gedanken aber auch sehr gut und grundsätzlich ins Thema der Präsenz, die auch im normalen Unterrichtsgeschehen quasi als Hintergrundmusik spürbar ist (oder eben nicht). Ihren Platz hat achtsame Präsenzfähigkeit – so die buddhistische Forderung – gerade im Alltag, also auch im schulischen Alltag täglichen Unterrichtens und des üblichen Umgangs mit den Schülern.

Im Folgenden soll kurz die neben der Konstruiertheit von Welt – das Gehirn selbst gilt der buddhistischen Psychologie lediglich als Sinnesorgan (Reichle 1994) – zweite wichtige Grundidee der buddhistischen Psychologie illustriert werden, die Vergänglichkeit. Aus der Kombination dieser beiden Prinzipien ergeben sich dann Konsequenzen für Lehre und Lehrer-Sein. Diese werden mit Darstellungen der systemisch-konstruktivistischen Psychologie verglichen und angereichert, wie sie in dieser Arbeit bereits in vorherigen Kapiteln erläutert wurden.

Welt und Selbst sind Konstrukte (bzw. Illusionen) und unterliegen einem permanenten Wandel. „Die Unklarheit, die Unlösbarkeit und die Unvermeidbarkeit der menschlichen Situation“ macht aus dem Leben „einen Sack voller Wechselhaftigkeit, Mehrdeutigkeit und Vergänglichkeit“. Der Mensch darf „nur behalten, was er bereit ist loszulassen“ (Kopp 2000, 10f). Das

führt aber nicht zur nihilistischen Verzweiflung und zum existenzialistischen Kampf gegen die Sinnlosigkeit. Reife besteht vielmehr darin, Welt und Selbst in ihrer unvollkommenen Fehlerhaftigkeit in Demut anzunehmen - und sich genau dadurch transformieren zu lassen, Reifungsprozesse zuzulassen³⁷⁶. Das ist allerdings ein schmerzhafter und kein leichter Weg. „Das Wichtigste ist, überhaupt anzufangen“, aber dann gibt es auf dem Weg durchs Leben „auch die Ausdauer und das ist: wieder und wieder und wieder anfangen. [...] Der Weg wird dich deine Unschuld, deine Wunschbilder und deine Gewissheit kosten“ (Kopp 2000, 15) und langfristig zum ‚ganzen Menschen‘ befreien.

Für die Pädagogik lassen sich drei Aspekte folgern, die kurz genannt und dann erläutert werden sollen:

1. Lehrer müssen selber durch teilweise schmerzhafteste Prozesse persönlichen Wachstums und Reifung hindurch gehen, hierbei ihre Fehler als Entwicklungschancen schätzen und zu einer reifen und spielerischen Haltung gegenüber der Leere bzw. Absurdität des Daseins gelangen. Dann verfügen sie über die Fähigkeit,

2. anderen in Authentizität und über Nicht-Wissen das zu lehren, was sie (die Lehrer) selber erfahren haben, sowie das zu geben, was sie (die Schüler) längst besitzen (Kopp 2000, 21)³⁷⁷, sowie

3. auch in schwierigen Situationen bedingungslos präsenste Begleiter zu sein.

Der erste Punkt hebt darauf ab, dass Lehrer, um Vorbild und Begleiter sein zu können, die Bereitschaft mitbringen müssen, für eigenes persönliches Wachstum und Entwicklung sich selbst zu konfrontieren, zu erfahren und Schmerzen anzunehmen. Glaubhafte pädagogische bzw. psychosoziale Führungsqualität besteht dann u.a. darin, die Höhen und Tiefen der eigenen Bewusstseinswelt und der eigenen Lebenserfahrungen kennen und aushalten zu können (Welwood 2002, 134). Eine solche persönliche Selbsterfahrung und –reflexion ist in der Lehrerausbildung nicht vorgesehen und wird auch kaum in Weiterbildung angeboten und, falls vorhanden, wenig nachgefragt. „Es gibt viele Ausbildungsprogramme zur Vorbereitung auf dienende Berufe aller Art. Aber nur selten betrachten wir diese Programme unter dem Aspekt einer Einübung in die freiwillige Armut. Stattdessen bemühen wir uns um mehr Ausrüstung [...]. Aber eine echte Ausbildung zum Dienen erfordert einen schwierigen und oft schmerzlichen Prozeß der Selbstentäußerung“ (Nouwen 1984, 103). Letzteres lässt sich allerdings vielleicht in der Auseinandersetzung mit schwierigen Schülern und deren manchmal noch schwierigeren Eltern auch gar nicht verhindern.

Fehler sind auf diesem Weg unvermeidlich und Lehrmeister. „Es sind gerade die Schwierigkeiten, Fehler und Irrtümer, aus denen wir wirklich lernen. Leben bedeutet von einem Irrtum

³⁷⁶ Reifungsprozesse, Akkomodationen, sind auch in der systemisch-konstruktivistischen Psychologie nicht gezielt herstellbar.

³⁷⁷ Ähnlich Palmowski (1998, 134 in Anlehnung an Efran 1992, 112): „Es ist einfacher, sich zu ändern, wenn es einem erlaubt ist, der zu sein, der man ist.“

zum nächsten zu gehen“ (Kornfield 1993, 94). Dies entspricht ziemlich genau der Idee des negativen Wissens von Oser/Spychiger (2005), die weiter oben bereits beschrieben wurde. Eine essentielle Fähigkeit, um Menschen als Lehrer begleiten zu können, ist es dann, angemessen mit eigenen Fehlern umgehen und an ihnen in eine produktive Demut hineinwachsen zu können. Kopp (1976) sammelte dementsprechend unter Mitarbeit therapeutischer Kollegen eine Dokumentation eigener Therapeutenfehler. „If we do not understand our limitations, we do not understand our being. If we cannot accept our limitations, we cannot accept our being. Humility is a necessary virtue if we are to accept and to be honest with ourselves. [...] Humility is quite compatible with feelings of pride, joy and self-respect“ (Furey 1987, 21).

Gerade im Kontext Schule mit seinen eigenen Regeln kann, „eingeschränkte [eigene] Kompetenz zeigen zu lernen“ (Kreie 1990, 236), ein sich selbst respektierender Weg und Zeichen erhöhter Kompetenz sein. „Um helfen zu können, müssen wir auch den Mut haben, unsere Grenzen zu sehen und auch Fehlschläge hinzunehmen, ohne anderen die Schuld zu geben“, schreiben auch Oser/Schlippe (2002, 205). Nur mit einer solchen „psychology of humility“ (Furey 1987) können wir im Angesicht von Fehlern einen freundlichen Umgang mit anderen³⁷⁸ und mit uns selber erreichen: „Kinder und Jugendliche müssen das Gefühl haben, dass wir nicht verzweifeln, wenn sich unsere Zielsetzungen für sie nicht erfüllen. [...] Erziehung ist für alle, die daran beteiligt sind, immer auch eine existenzielle Grunderfahrung, und sie macht uns die Grenzen unserer menschlichen Möglichkeiten permanent deutlich. Wie wir eine solche Grenzsituation überstehen, das bildet den Nachwuchs“ (Dollase 2001, 74). Bergmann (2001) betont, dass „tief empfundener Respekt [...] Offenheit für das Menschliche an sich“ ist (S.157) und sieht die Grundlage erzieherischer Autorität in einer „tiefen Ruhe, Beständigkeit, Gelassenheit und Großzügigkeit“ (S.193).

Formen meditativer Selbsterfahrung können als Stressprophylaxe (nicht aber als Stressabbau) und als Fähigkeit dienen, auch in schwierigen Beratungs- und Lebenssituationen von Schülern spürbar präsent bleiben zu können. Unter solchen Bedingungen kann der Lehrer mit personaler Präsenz, mit Weitsicht und Geduld begleiten: “Teaching is the noblest profession [...] It is an art that requires not just intellectual attainments, but infinite patience and love” (Krishnamurti 2004, 17). „The educator must be concerned from the very beginning with this quality of love, which is humility, gentleness, consideration, patience and courtesy” (Krishnamurti 2004, 11). “Was wir brauchen, ist ein Becher Verstehen, hunderttausend Liter Liebe und ein Ozean Geduld“ (Franz von Sales, zit.n. Kornfield 1993, 80). Solche Haltungen spüren auch kleine Kinder im Alltag.

Zu Punkt 2: Ziel von Lehre ist dann nur scheinbar, den Schüler „in eine höhere Ebene geistigen Verstehens“ einzuführen; tatsächlich geht es langfristig vielmehr darum, ihn dazu anzu-

³⁷⁸ was manchmal leichter fällt als mit einem selber, vgl. Kopp 1976, VII.

leiten, „seine unvollkommene und endliche Existenz in einer letztlich nicht zu bewältigenden Welt zu akzeptieren“. Das unnötige Festhalten an Illusionen nimmt dann die Kraft für den Umgang mit den Widersprüchen des Lebens (Kopp 1994, 20). Das ist keineswegs tragisch gemeint, sondern impliziert eine Leichtigkeit von Loslassen-Können: „Das Leben ist manchmal schwer, häufig ungerecht, vielleicht immer absurd, aber tragisch ist es nicht“ (Kopp 1982, 11). Lehrer müssen für diese Aufgabe einfach nur „most extraordinarily human members of the community“ sein (Kopp 1971, 3).

Als explizite Lehre ist dies sicherlich eher was für ältere oder erwachsene Schüler; aber als implizite Lehre, die sich in den inneren Haltungen des Lehrers spiegelnd verkörpert, als versteckter Lehrplan also, kann sie grundsätzlich wirken. Es geht hier also darum, keine Lehre mitzuteilen, sondern sie zu verkörpern (Kopp 2000, 20). Wesentliches Instrument des Lehrens, seiner Beziehungsgestaltung und Kommunikation ist der Lehrer selbst. Ziel für Schüler ist allerdings nicht Nachahmung, sondern ihren eigenen Weg zu suchen. Dafür ist Achtsamkeit, Wachheit und die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung wichtiger als Wissen (Krishnamurti 2004,13; 1986,13), da Wissen das Bisherige konserviert und damit Lernen verhindert, wie bei Fritz Simon (2002, 157) gesehen. „It is only out of the initial blurriness that something fresh can unfold [...]. That is why we usually have to let ourselves *not know* before we can discover anything new“ (Welwood 2002, 90). Nach Nouwen (1984, 99) müssen sich Lehrer auf „ein ausgesprochenes Nicht-Wissen vorbereiten, eine *docta ignorantia*, eine Gelehrsamkeit, die nichts weiß“.³⁷⁹

Dafür müssen Lehrer auch unangenehm wirken: „Students cannot expect to have their teacher respond to them in the way they want, give them the validation and approval they would like, or make them feel good. Genuine [...] masters neither hold out promises and rewards nor encourage projection and idealization. They continually throw you back on yourself“ (Welwood 2002, 163). Und auch Schüler müssen unbequem sein: In diesem Prozess darf nichts akzeptiert werden, „which you yourself do not see clearly“ (Krishnamurti 1995, 18).³⁸⁰ Weniger brauchbar sind Vergleiche zwischen den Schülern oder anhand von Standards, da sie vom Prozess des Individuums wegführen. Krishnamurti (2004, 86) sieht in seiner radikalen Sichtweise hierin sogar einen Verstoß gegen die Menschenwürde. „Das Leben zu verstehen, heißt, sich selbst zu verstehen, und damit beginnt und endet alle Erziehung“ (Krishnamurti 1986, 12).

³⁷⁹ Darauf hatte auch Sokrates schon hingewiesen.

³⁸⁰ "Rely not on the teacher/person, but on the teaching. Rely not on the words of the teaching, but on the spirit of the words. Rely not on theory, but on experience. Do not believe in anything simply because you have heard it. Do not believe in traditions because they have been handed down for many generations. Do not believe anything because it is spoken and rumored by many. Do not believe in anything because it is written in your religious books. Do not believe in anything merely on the authority of your teachers and elders. But after observation and

Der dritte Punkt spricht die Fähigkeit an, auch in schwierigen Situationen bedingungslos präsenter Begleiter zu sein. Bedingungslos bedeutet hier nicht, alles zuzugestehen: „Immer tun, was man will, ist ein zutiefst verderblicher Einfluß“ (Omer/Schlippe 2002, 165). Es geht um ein Dasein, ein Halten bzw. Mit-Aushalten von schwierigen Lebenssituationen, denen Schüler unterworfen sein können. Das heißt auch, dass es hier u.a. um die ‚großen Lebensthemen‘ wie Liebe, Verzweiflung und Tod geht. Diese benötigen oft zunächst weniger Interventionen als ein Mit-dem-Schüler-Sein. “When children are in pain, what they most want is this kind of presence [...]. They want to know we are really there with them in what they are going through” (Welwood 2002, 145). Es ist aber keineswegs einfach, sondern bedarf der oben angesprochenen eigenen Klarheit und unerschrockenen bodenständigen Reife, “[to let] the other person’s experience resonate in and through me. I find that I most enjoy my work and am most helpful when I can respond to the other person’s work as part of our journey in common – toward discovering an authentic ground of human presence amidst the turbulent crosscurrents of the mind” (Welwood 2002, 171). Hierfür ist innere Leere beim Begleiter hilfreich, der seine begrenzten Möglichkeiten angesichts des Lebens, wie es ist, akzeptiert und der sich dauerhaft überflüssig machen muss: „Unsere Erfüllung besteht darin, Leere³⁸¹ anzubieten, unser Nutzen im Nutzlos- und unsere Macht im Ohnmächtigwerden“ (Nouwen 1984, 104). Eine wichtige Vorstufe hierfür, ist die Fähigkeit, Stille und Schweigen (z.B. auch im Unterricht) aushalten zu können, auf die z.B. Hilbert Meyer (2006) hinweist.

Unter solchen Voraussetzungen ist auch im psychologischen Setting eine akkomodative Bewusstseinsweiterung zweiter Ordnung möglich. Dementsprechend wird die Rolle des Begleiters definiert: Der Berater “does not explain content; he expands awareness of patterning” (Welwood 2002, 94). Hierfür muss sein ‚Siedepunkt‘ höher sein als der des Begleiteten, so ja auch eine in Therapeutenkreisen bekannte Metapher (Clement 2007), die auch für den normalen Unterricht, also Punkt 2, gilt. Nach Welwood (2002, 224) können diese Fähigkeiten des Lehrers oder Begleiters als über die Agape (vgl. Kap. 9.2.2) sogar hinausgehend beschrieben werden: “While impersonal presence is the source of an equal concern and compassion for all beings (agape, in the Western terms), personal presence is the source of eros – the intimate resonance between oneself, as this particular person, and another, whose particular suchness we respond to in a very particular way.” Von dieser Fähigkeit, mit unbedingter Präsenz da sein und begleiten zu können, können alle Schüler altersunabhängig gerade in Beratungssituationen profitieren

Letztlich ist Präsenz „für das Kind“ da (Omer/Schlippe 2002, 209). Und die am wenigsten invasive Form von Präsenz läuft über die Grundhaltungen und personalen Fähigkeiten des

analysis, when you find that anything agrees with reason and is conducive to the good and the benefit of one and all, then accept it and live up to it” (Buddha im Kalama Sutra; <http://www.alc.enta.net/kalama.htm>).

Lehrers. Wollte man diese Form der verstärkt mentorhaften Begleitung – für eine postmoderne Gesellschaft ist sie durchaus vorstellbar – konsequent umsetzen, so ginge dies nur in sehr kleinen Klassen (Krishnamurti 2004, 37).

Pädagogische Präsenz als Fähigkeit zu achtsamem Kontakt beinhaltet auch eine Wachsamkeit für die Ressourcen von anderen und einem selbst.

9.6 Ressourcenbetonung

Die Betonung von Ressourcen und Fähigkeiten ist im systemischen Ansatz - besonders in seinen lösungsorientierten (z.B. de Shazer, Bamberger) oder hypnotherapeutischen (z.B. G.Schmidt) Spielarten - geläufig. Ressourcenorientierung geht davon aus, dass jeder Mensch über ausreichend Ressourcen zur Alltags- und Problembewältigung verfügt, diese aber momentan nicht nützt, weil es dafür für ihn gute Gründe gibt (Renoldner et al 2007, 32). Ressourcenorientierung fokussiert auf das Erleben eigener Gestaltungsfähigkeit und eigener Gestaltungsverantwortung und unterstützt damit das eigene Tun (G.Schmidt 2004a, 189). Vor allem aus hypnosystemischer Sicht gelten Kompetenzen nicht als statisch, sondern sie werden dann erlebt, „wenn man die gestellten Aufgaben mit den gerade subjektiv erlebten Fähigkeiten [...] bewältigt“ (G.Schmidt 2004a, 113).

Das ist auch eine Frage der Kontexte. Konstruktivistisch gesehen, macht es Sinn, bei zumindest von außen als problematisch erlebtem Verhalten (von Schülern, Eltern, Kollegen, Schulleitung, eigenem), nach den darin verborgenen Fähigkeiten zu suchen, die i.d.R. für bestimmte, häufig auch außerschulische Kontexte durchaus ‚passen‘ und insofern prinzipiell Lernleistungen und Kompetenzen darstellen.

Aus ressourcenorientierter Sicht (auf andere oder sich selbst) gilt grundsätzlich im systemischen Ansatz:

- Es gibt nur Fähigkeiten. Probleme ergeben sich manchmal daraus, dass Kontext und Fähigkeit nicht optimal zueinander passen. Jedes Verhalten macht Sinn, wenn man den Kontext kennt. Es gibt daher auch keine vom Kontext losgelösten Eigenschaften einer Person.
- Jedes Verhalten hat eine sinnvolle Bedeutung für die Kohärenz des Gesamtsystems. Jeder scheinbare Nachteil in einem Teil des Systems zeigt sich an anderer Stelle als möglicher Vorteil.
- Von Beobachtern als schwierig erlebte Verhaltensweisen können für denjenigen, der sich für andere so schwierig verhält, in seiner Biographie nützlich bis überlebensnotwendig sein. Es

³⁸¹ Präsenz erhöhter präkognitiver Aufmerksamkeit im Augenblick, R.M.

kann daher ggf. für ihn günstig sein, problematische Verhaltensweisen (noch) eine Zeit lang aufrecht zu erhalten und nicht sofort über Bord zu schmeißen.

In postmodernen Zusammenhängen gilt außerdem die systemisch-konstruktivistische Warte, dass Diversität und plurale Sinngebung den Status von Ressourcen erhalten. Nicht nur Gruppen, sondern auch bereits Individuen - Schüler wie Lehrer - können unter einem ressourcenorientierten Blick als „polypotent“ (Gergen 2003, 63), mit vielen Fähigkeiten ausgestattet, gesehen werden. Im Folgenden werden zunächst Konsequenzen einer ressourcenorientierten Haltung des Pädagogen gegenüber den Schülern (Kap. 9.6.1), dann sich selbst gegenüber (Kap. 9.6.2) beschrieben.

9.6.1 ressourcenorientierter Blick auf die Schüler

Ein ressourcenorientierter Fokus auf Schüler ist für diese deshalb günstig, weil sie ihre Fähigkeiten anerkannt und rückgespiegelt bekommen. Ihre Fähigkeiten werden soz. in einem sozialkonstruktionistischen Prozess Wirklichkeit und dienen der Stärkung der Selbstorganisation der Schüler. Aber auch für den Lehrer wirkt eine solche Sichtweise zumindest bei als schwierig erlebten Schülern entlastend, weil deren Verhalten in einer solchen Interpretationshaltung nicht als gegen den Lehrer gerichtete Destruktion sondern als anderweitig motivierte Fähigkeit erlebt wird. Ein Verhalten, das als Störung oder Provokation aufgefasst werden könnte, wird dann nicht (mehr) ‚persönlich genommen‘, so dass der Grad an innerer Irritation und Infragestellung geringer ausfallen und gesundheitsunterstützend wirken kann. Eine solche allgemeine ressourcenorientierte Sichtweise, dass jeder Mensch – aus Sicht der konstruktivistischen Epistemologie kann er gar nicht anders – für ihn sinnvoll handelt, kann nicht nur dem Lehrer helfen, mit schwierigen Schülern anders umzugehen (Molnar/Lindquist 2002), sondern auch den entsprechenden Schülern es vereinfachen, ein anderes Verhalten zu zeigen, wenn der Lehrer nicht in eine mögliche Eskalation mit eingestiegen ist.³⁸² Ein Ressourcenfokus ist Teil der Kunst der Deeskalation (Omer/Schlippe 2002).

Die Ressourcen-Haltung bedeutet des Weiteren im Angebotskontext „vom Defizit zum ‚Profizit‘“ zu gehen (Balgó 1997a). Im Beratungsbereich im engeren Sinne bedeutet sie insb., dem Gegenüber vorhandene Lösungskompetenz zuzurechnen, die er i.d.R. in meist zahlreichen Ausnahmesituationen vom Problem auch bereits gelebt hat. Im Unterrichtsbereich bedeutet Ressourcenorientierung, den Schülern ausreichende Lernfähigkeit zuzurechnen, solange der Lehrer methodisch angemessen vorgeht. Ein solcher Blickwinkel ist zugleich eine Betonung der Wichtigkeit und Unhintergebarkeit der Selbstorganisation von lebenden Systemen und kann helfen, übertriebene Wünsche, wie sie gerade engagierte Pädagogen mitunter spüren und vorschnell umsetzen, zu relativieren – zugunsten der Selbstständigkeit der Schüler und des ‚Energiehaushaltes‘

³⁸² Vgl. a. Kap. 10.6.10 ‚positive Konnotationen und Umdeutungen‘

des Lehrers. „Die Auffassung, dass nicht sie, sondern ihre Klienten die Lösungen haben, entlastet sie davon, Probleme anderer zu ihren eigenen zu machen. Das ist umso bedeutender, als die generelle Orientierung des Lehrerberufs, ‚es besser zu wissen als die Schüler‘, zu einer habituellen Ausrichtung der Lehrerpersönlichkeit wird“ (Hubrig/ Herrmann 2005, 19).

Ressourcenorientierung verlangt insb. auch einen anderen Umgang mit Fehlern, wie dies bei der Beschreibung postmodern-konstruktivistischer Fehlerkulturen (Kap.7.9.3) bereits geschildert wurde. Auch kann ein Unterrichtsfach ‚Würdigen und Bewerten‘ eingerichtet (Heuwinkelel 2002, 40) und ebenso wie Diagnostik (Burr 2000) ressourcenorientiert gestaltet werden. „Wir müssen den Kindern Wörter geben, mit denen sie ihre Existenz ausdrücken können. Sie brauchen keine Wörter für ihre Probleme, sondern für das, was sie sind. Sie müssen ihr Sein in der Welt ausdrücken können“ (Juil, zit.n. Gründler 1998, VI). Ressourcenorientierung bedeutet keine Schonhaltung; entsprechend der Lernstandsanalyse können Schüler durchaus (heraus)gefordert werden. Und konsequenterweise sind Schüler ebenso zur aktiven Konfliktbearbeitung (auch in der Klasse) aufzufordern und hierbei zu begleiten (Hubrig/ Herrmann 2005, 135).

Der Blick auf den Möglichkeitsraum steht hier im Vordergrund – und dies passt keineswegs nur zu Therapie sondern ebenso zu Pädagogik. Letztere kann ebenso wie erstere als ein gemeinsames Ringen um Wirklichkeitsdefinitionen (Schlippe/Schweitzer 2002, 137) verstanden werden und besitzt ebenfalls die Funktion der Entfaltung von Möglichkeiten im reifenden Individuum. Ohnehin wird seit Jahren zunehmend deutlich, dass auch ‚klinische Hilfesysteme‘ aus dem reinen ‚Symptomheilen‘ zunehmend heraus treten und sich diversifizieren in Systeme der Anleitung, Beratung, Begleitung, Therapie und Selbstentdeckung (Schlippe/ Schweitzer 2002, 114; Ludewig 1992, 123). Auch in der Pädagogik gibt es eine Diversifizierung der Berufsanforderungen, die zunehmend in den Bereichen von Beziehungsgestaltung und Gesprächsführung eine Bewusstseins- und Kompetenzerweiterung verlangen. Voß z.B. spricht von einem ‚Kontinuum Unterrichten – Erziehen – Beraten‘ (Voß 2005c, 92).

Die Aufrechterhaltung einer Ressourcenorientierung wird in Schule als staatlicher Organisation insofern erschwert, als die Bewertungs-, Selektions- und Kontrollfunktionen von Schule durch den Staat bzw. seine aufsichtszuständige Bürokratie stärker in den Blick genommen und leichter überwacht werden (können) als Aspekte des Lernens im Angebotskontext der pädagogischen Profession (Hubrig/ Herrmann 2005, 17). Aus der Perspektive bürokratisch-technokratischer Schulsteuerung heraus ist eine ressourcen- und lösungsfokussierende Sichtweise (auf Schüler oder Lehrer-Selbst) nicht unbedingt nötig, vielmehr steht sie im schulischen Alltag mit dessen knappen (Zeit-)Ressourcen einem schnellen, möglichst reibungslosen Ablauf mitunter auch im Wege.

Systemisch-lösungsorientiertes Handeln in Schule beruht also auch darauf, dass Pädagogen sich immer wieder eine ressourcenorientierte Sichtweise und Haltung bewusst machen und

diese sowohl im Angebots- wie im Durchsetzungskontext bei der Betrachtung gerade auch des als problematisch Erlebten zu berücksichtigen suchen. Allerdings müssen Lehrer in ihrem faktischen, jeweiligen Arbeitskontext dabei stets für sich schauen, wo, wann und in welchem Umfang ein lösungsorientiertes *Handeln* an ihrer Schule so möglich ist, dass es sich wirkungsvoll gestalten kann. Auch die Ressourcenorientierung ist nicht per se über alle Zweifel erhaben, sondern sie muss – nicht nur als Handlungsstrategie sondern auch dann, wenn man sie (wie in dieser Dissertation) als innere Haltung versteht - pädagogische Arbeitskontexte berücksichtigen. Ein Anrennen gegen bürokratische ‚Mauern‘ kann sowohl den Schüler als auch den Lehrer in eine geschwächte Position bringen: der Schüler kann bspw. Hilfeansprüche verlieren und der Lehrer seine eigene Energie(ressourcen), ohne die er nicht angemessen unterrichten kann. Außerdem besteht die Gefahr, nach erfolglosem Anrennen gegen bürokratische Gegebenheiten oder anders ‚gepolte‘ Kollegien, für sich selber den Ressourcenblick auf der Bewusstseinssebene, wo er immer möglich ist, zu verlieren.

Dieser letzte Punkt ergibt sich aus der Unterscheidung von Handlungs- und Bewusstseins-Ebene. Aus einer Außenperspektive auf Schule kann konstatiert werden, dass ein ressourcen- und lösungsorientiertes *Handeln* gegenüber den Schüler im Bereich des Angebotskontextes von Pädagogik eher leichter fallen dürfte, da die Aufgaben der Selektion und Kontrolle in diesem Bereich nicht im Fokus liegen. Aber auch im überwachenden und überprüfenden Durchsetzungskontext kann der Pädagoge auf der *Bewusstseinssebene* (soz. als Wahl eines bestimmten inneren Blickwinkels) jederzeit einer ressourcen- und lösungsorientierten, die Schüler und ihn unterstützenden Sicht folgen - auch wenn er deutlich nach außen handelt und in ernsthafter Form Grenzen setzt. Sich in einen Schüler hineinversetzen zu können, heißt nicht, ihm keine klaren Grenzen aufzuzeigen.

Im übrigen wirkt ein ressourcenorientierter Lehrerblick auf die Schüler in mehrfacher Hinsicht auf den Lehrer selber zurück. Nicht nur steigt, wie oben beschrieben, die Wahrscheinlichkeit, dass seine Schüler sich ressourcenvoller und damit selbstständiger verhalten. Sondern Schüler können auch Energien und alternative Sichtweisen mitbringen, die dem Pädagogen in der Ausübung seines Berufes behilflich sein können. Außerdem bietet ihr Verhalten permanente kommunikative Rückmeldungsschleifen an, die der Pädagoge in einem quasi supervisorischen Sinne für sich nutzen kann. Die Schüler selber sind also „eine Ressource des Lehrers“ und können ihm helfen eine neugierige Haltung aufrecht zu erhalten, die die Freude am Beruf steigern kann (Palmowski 1998c, 74).

9.6.2 Ressourcenblick auf sich als Pädagoge

Die Orientierung an Ressourcen hat für den Lehrer - neben wichtigen Folg(erung)en im Bezug zu seinen Schülern und deren Eltern - auch und gerade im Umgang mit sich selber erhebliche entlastende Konsequenzen. Nur dann, wenn Pädagogen sich selber in einer ressourcenvollen

Position und entsprechende Energien zur Verfügung halten, vermögen sie auch, angemessen zu unterrichten und Schüler unterstützend und konfrontierend zu begleiten. Andernfalls droht das Abrutschen in eine Problemtrance (G.Schmidt 2004a, 191), da der Lehrberuf zwar häufig hohes Engagement aber „keine positive Rückmeldungen von Schülern, Eltern oder Kollegen“ mit sich bringt (Bauer 2004b, 34). Auf das eigene Wohlergehen zu achten, wird ein um so wichtigeres Ziel, als Erziehung, streng systemisch-konstruktivistisch betrachtet, eine Unmöglichkeit ist. Reinhard (2003, 289) schlägt deshalb die innere Haltung vor: „nicht mehr erziehen müssen – nur gut für sich selbst sorgen dürfen“.

Miller (1992,38f) weist anhand von selbst erhobenen Umfragewerten bereits Ende der 80er Jahre – also zu einem Zeitpunkt, seit dem die Verhaltensauffälligkeiten von Schülern deutlich zugenommen haben (Bauer 2004b) - nach, dass das Augenmerk von Lehrern im Unterricht ganz überwiegend bei der Tätigkeit der Schüler ist. Mit deutlichem Abstand ist die Aufmerksamkeit bei der eigenen Tätigkeit als Lehrer und bei den seelischen Vorgängen der Schüler, die seelischen Vorgänge in einem selber als Lehrer kommen weit abgeschlagen sozusagen auf dem letzten Platz der Aufmerksamkeit. Eigenes Empfinden wird von Pädagogen in komplexen Situationen wie Unterricht also nur reduziert wahrgenommen - obwohl es gerade auf diesen Aufmerksamkeitsfokus ankäme, wenn Belastungen angemessen aufgefangen und bewältigt und vor allem eigenes Wohlbefinden gesichert und ausgebaut werden sollen.

Für Lehrer kann es also wichtig sein, ggf. stärker auf sich und die eigenen Bedürfnisse und Ressourcen zu achten. Da diese eng mit dem eigenen Selbstbild zusammenhängen, das gerade in den belastenden Konfliktsituationen quasi automatisch aktiviert wird, sollten die Annahmen und Überzeugungen über die eigene Person sich bewusst gemacht werden. „Die Art unserer pädagogischen Leitideen, das Ausmaß unserer Risikobereitschaft, unsere persönlichen Bedürfnisse, Einstellungen und aktuellen emotionalen Befindlichkeiten sind wichtige Einflußgrößen auf unser konkretes Verhalten“ (Palmowski 2003, 35). In den Blick gehören des Weiteren die vom System zur Erledigung der Aufgaben zur Verfügung gestellten (und auch: nicht gestellten) Ressourcen, wie z.B. auch Beratungs- und Kooperationsstunden (Palmowski 1998a, 23).

Für psychosomatische bzw. psycho-vegetative Prophylaxe ist es von zentraler Wichtigkeit, mit sich selbst und seinen Empfindungen angemessen in Kontakt sein zu können. Ein solches Vorgehen zu erlernen, bedeutet z.B., den ‚eigenen Körper als Vertragspartner‘ (G.Schmidt) zu sehen, den „Leib [...] als Teil unserer Person, der uns anzeigt, was wir uns zumuten können und was nicht“ (Jellouschek 2003, 85). Die Eigendynamik des Organismus wird wahr- und ernstgenommen, das Eigenverhalten auf ihn abgestimmt. Dann kann geschaut werden, welche Bedeutungsgebungen, Ideale und Grenzsetzungen stimmig sind - was teilweise auch positive Demut verlangen kann. Lösungsfokussierung und Flow bedeuten „nicht, dass man sich immer locker und fröhlich erleben müsste [...]. Es geht darum, jeweils das den Erfahrungen und Kontex-

ten der Beteiligten [also auch von sich selber, R.M.] aus ihrer Sicht angemessenste Erleben zu unterstützen“ (G.Schmidt 2004a, 61f). Bei psychosomatischen Mustern kann außerdem die Anerkennung wichtig sein, dass, etwas für die anderen zu tun, auch heißt, etwas für sich selber zu tun im Sinne eines akzeptablen heimlichen Gewinns und als Würdigung einer erfolgreichen Überlebensstrategie.

Nach außen kann professionelle Distanzierungsfähigkeit mitunter kühl wirken (Hubrig/Herrmann 2005, 32), sie bedeutet aber keineswegs inneres Unbeteiligt-Sein sondern Differenzierungsfähigkeit im Sinne Schnarchs (2006), also eine angemessene Kombination aus In-Kontakt-Sein und gleichzeitig angemessener Abgrenzungsfähigkeit (Kap.9.5.3). Sie dient der eigenen Gesundheit und einer angemessenen Dienstfähigkeit. Denn Lehrersein heißt nicht nur viel geben und Angebote machen, sondern eben dies im 45-Minuten-Rhythmus bei großer Personenzahl und multiplen gleichzeitigen Vorgängen (Hennig/ Knödler 2000, 95). Soziale und helfende Berufe stellen in der Regel Tätigkeiten dar, in denen viel Energie verbraucht wird, so dass ein angemessener Selbstschutz, eine stimmige (sich selbst schützende und zugleich Nähe ermöglichende) Grenzsetzung in der Beziehungsgestaltung von zentraler Bedeutung für die eigene Gesundheit ist. Wichtig und hilfreich auf diesem Hintergrund sind ein wohltuendes Energie- bzw. Stressmanagement, aktive Regenerierungsfähigkeit und eine gute Work-Life-Balance (Kretschmann 2001a, Hennig/ Knödler 2000, 95; Hennig/Keller 1995; Bauer 2004b, 36, Seiwert 2002a,b). Diese nützen aber wenig, wenn der Pädagoge nicht auch mit sich selbst, seinen eigenen inneren Resonanzen, seinen Körperempfindungen und Gefühlen aktiv und bewusst verbunden ist. Achtsamer Umgang mit sich selbst, bedeutet auch, zu versuchen, in solchen Kontexten verstärkt zu arbeiten, in denen man seine Stärken am besten entfalten kann, und sich für Bereiche größerer Unsicherheit oder Verletzbarkeit Unterstützung durch Kollegen oder Experten (vgl. Kap.10.9) zu organisieren (Schwing/ Fryszer 2006, 329).

Die Einnahme und Aufrechterhaltung einer Ressourcenhaltung hängt auf Pädagogenseite, so wurde in diesem Kapitel deutlich, eng mit der Fähigkeit zusammen, eigene körperliche und seelische Empfindungen wahr- und ernstnehmen zu können.

9.7 der Umgang mit eigenen Empfindungen und Gefühlen

Der angemessene, freundliche Umgang mit und die wertschätzende Fokussierung auf innere Resonanzen, Empfindungen, Stimmungen und Gefühle ist nicht nur für pädagogische Beziehungsgestaltung und Vorgehen wichtig, sondern in ihnen kann ein grundsätzlicher gesundheitsförderlicher Selbstschutz des Pädagogen selber gesehen werden (G.Schmidt 2004a, 74; Simon/Weber 2004, 60ff). Menschen mit geringer Körperwahrnehmung sind anfällig(er) für psychosomatische Beschwerden (Hubrig/ Herrmann 2005, 189). Schützende emotionale Intelligenz (Goleman 1997) zeichnet sich u.a. durch die Fähigkeit aus, über das Wahrnehmen und Be-

fragen eigenen Empfindens Beziehungen (zu sich selbst³⁸³ und zu anderen) angemessen zu regulieren. Die Akzeptanz ambivalenter und auch negativer Gefühle sowie die Fähigkeit über sie in dafür angemessenen Situationen sprechen zu können (Bastian 2001, 77), gehören in die Bereiche von Selbstmanagement, sozialer und Führungskompetenz sowie angemessener Arbeitsorganisation.

Ein solches Vorgehen ist gerade in Schule sehr nötig, da sie ein Umfeld darstellt, in dem es Lehrern häufig kaum gelingt, mit der Wahrnehmung bei sich selbst und dem eigenen Befinden oder gar Wohlergehen zu bleiben (Miller 1992, 38f). Umso wichtiger wird diese Sicht und Fähigkeit aber, wenn man in Betracht zieht, dass Schüler heute stärker als früher in pädagogischen Beziehungen ihre Grenzen austesten wollen bzw. müssen. Bei innerer Stimmigkeit kann der Pädagoge auch klarer mit übertriebenen Ansprüchen von Eltern oder Schulleitungsseite umgehen und ggf. ‚nein‘ sagen (Gómez Pedra / Schneider 2000, 197).

9.7.1 in Kontakt zum eigenen Empfinden sein

Schüler, die als schwierig empfunden werden, gelten als die deutlichste Belastung für Lehrer. Sie führen Pädagogen eher an emotionale als an rationale Grenzen (Bergmann 2001, 179). Um dennoch in seinen Ressourcen bleiben (Hargens 2004a, 112) und damit auch um präsent sein zu können, ist es als Pädagoge hilfreich, mit den eigenen Empfindungen und Gefühlen in Kontakt zu sein.³⁸⁴ Gemeint ist hier nicht eine Identifikation mit ihnen sondern, sie wahrzunehmen und *zugleich* sich eine Außenperspektive zu bewahren, also Innen- und Außenwahrnehmung so zu verbinden, dass Meta- und Selbstbeobachtungen möglich sind: „Professionelles Verhalten [...ist] dann gegeben, wenn ich zu meinem Verhalten so viel Distanz habe, dass ich gleichsam aus der Perspektive eines Beobachters mein Verhalten begründen kann“ (Hargens 2004a, 89). Man muss diese Meta- und Selbstbeobachtungen allerdings keineswegs immer mitteilen, wie die ‚humanistische Alltagspsychologie‘ vielleicht vorschreibt - aber man kann besser auf das achten, was man selber benötigt, wenn man weiß, wie es einem geht (Goleman 1997).

Ressourcenorientierung und ein Achten auf eigenes Befinden und eigene Gefühle bedeutet für den Pädagogen auch, sich leichter professionell abgrenzen zu können von den Problemen anderer (Hubrig/ Herrmann 2005, 136). „Mein Befinden, mein Gefühl spielen eine große Rolle, und es ist mir zunehmend wichtiger geworden, auch für mein Wohlbefinden in der [...unterrichtlichen und beraterischen, R.M.] Situation zu sorgen – immer respektvoll und immer mit den Kund(inn)en. Mein Wohlbefinden hilft mir, meine professionelle Haltung leichter zu organisieren, neugierig und interessiert zu bleiben“ (Hargens 2004a, 79). Die Heidelberger Schule hat dies in folgendem Motto zugespitzt ausgedrückt: „Wenn es jemandem im Raum gibt, dem es

³⁸³ bzw. im inneren Team, also ‚in sich selbst‘

³⁸⁴ Dies gilt auch und verstärkt noch für Beratungsprozesse (Kap. 10.6.7).

besser geht als mir, dann habe ich etwas falsch gemacht“ (Mücke 2002, 75).³⁸⁵ Natürlich sollte hierbei bedacht werden, dass sich dieser Spruch auf therapeutische Kontexte bezieht und nicht auf Klassenraumsituationen mit teilweise über dreißig pubertierenden Jugendlichen, die im Zwangskontext unterrichtet werden. Er betont aber, wie wichtig für alle an Schule Beteiligten und wie grundsätzlich legitim als Pädagoge die Haltung ist, auf sich selber zu achten.

Gefühle wahrnehmen heißt meist, sich anhand *ambivalenter* Gefühle zu orientieren, da unsere Gefühlswelt im Regelfall mehrdeutig ist. Das anvisierte Wohl(be)finden ist dabei eher im Bauch zu erspüren, als mit dem Kopf zu denken. Der Systemik wird häufig – und aufgrund ihrer kognitiven Orientierung vielleicht nicht immer ganz zu Unrecht – der Vorwurf gemacht, Gefühlen und Empfindungen nicht den ihnen angemessenen Platz im Leben und im pädagogischen oder therapeutischen Prozess zuzugestehen (G.Schmid 2004b). Auch die Hirnforschung geht in den letzten Jahren in die Richtung, emotionale Aspekte von Lernprozessen stärker zu betonen (Damasio, Ciompi).

Gunther Schmidt (2004a, 73,194) schlägt auf diesem Hintergrund z.B. die Kombination systemischer Elemente mit Methoden der Aufmerksamkeitsführung und Präsenz für einen selbst vor, insb. die Focusingmethode (Gendlin 1998, Cornell 1997, Welwood 1996). Es geht G.Schmidt v.a. darum, dass Pädagogen hierbei eine „sichere Beobachterperspektive aufbauen [...] können, aus der heraus sie geschützt, sicher, mit Kraft ihre Muster betrachten.“ Dabei gelten für die ressourcenorientierte systemische Sicht *alle* Gefühlsreaktionen als kontextuell wertvoll und das Unbewusste als besonders reicher, flexibler und lernfähiger Schatz der bisherigen Lebenserfahrung (G.Schmidt 2004a, 62,147).

Das heißt auch, dass man sich keine Gefühle verbieten oder sich ihrer schämen sollte, da sie wichtige Informationsträger sind. In erzieherischen Bezugnahmen ist es obendrein als ‚normal‘ also, gesund und üblich, anzusehen, „auf Kinder wütend zu sein, vor ihnen Angst zu haben oder sie zur Hölle zu wünschen. Pädagogen sind „verletzlich, kränkbar und mit nur begrenzter Geduld ausgestattet. Und es ist ebenso normal, dass Kinder ihre [... Erzieher] zur Hölle wünschen“, da eine ihrer wesentlichen Aufgaben darin besteht, als soziales und exemplarisches *Korrektiv* den Kindern Lernchancen im sozialen Umgang mit anderen zu ermöglichen (Bastian 2001, 28).

Der Umgang mit bzw. ein Achten auf eigene Gefühle ist grundsätzlich ein zentraler Regulator für Beziehungen und Grenzsetzungen. Pädagogen müssen sich auf dem Kontinuum von Nähe und Distanz immer wieder neu verorten, je nach Situation und gemäß Ihrer Persönlichkeit. Wichtig ist hierbei, wie gerade gesehen, dass Sie auf Ihre Bedürfnisse achten. Der Weg der Pädagogik ist i.d.R. ein Weg der Mitte zwischen den Polen von Nähe und Distanz, von Freiheit und

³⁸⁵ Ähnlich Kopp (2000, 9), der seine Arbeit immer mit zwei Vorsätzen beginnt: „Ich will auf mich selbst achten, und es soll mir Vergnügen machen.“

Bindung, von beschützender und freigebender Hilfe. Je klarer den Pädagogen ihre Nähe- und Distanzbedürfnisse sind, desto angemessener können sie für sich sorgen, desto wohler können sie sich fühlen. Die Wahrnehmung emotionaler Vielfalt auf der Bewusstseinssebene kann dabei Eindeutigkeit auf der Verhaltensebene ermöglichen, nach Durchspielen und Abwägen der Möglichkeitsräume kann eine Entscheidung einfacher fallen: eine anstehende Entscheidung (z.B., einen bestimmten Schüler u.U. mit auf Klassenfahrt zu nehmen) kann angenehme und unangenehme Empfindungen gleichzeitig auslösen. Nimmt man beide Seiten wahr und gibt ihnen (z.B. in Form eines inneren Teams) Raum, kann man bei vorhandener emotionaler Ambivalenz - für sich selbst stimmig – entscheiden. Je klarer (nicht: eindeutiger) man mit seinen Gefühlen ist, desto klarer und eindeutiger kann man handeln und kommunizieren.

Auf diesem Hintergrund kann der freundliche Umgang mit sich selber bzw. ein funktionsfähiges, demokratisiertes inneres (reflecting) Team (G.Schmidt 1992 und 2004a, 195f) als Fähigkeit der Beziehungsgestaltung und des ‚Grenzmanagements‘ angesehen werden. Dies kann wiederum als zentrale Kompetenz gelten, um Burn-out-Symptomen zu begegnen bzw. diese zu verhindern. Dies soll kurz anhand der Studie von Schaarschmidt (2005) illustriert werden. Schaarschmidt unterscheidet vier Formen der Bewältigung psychischer Anforderungen durch Lehrkräfte mit unterschiedlichem Zugang zu den eigenen Ressourcen und mit unterschiedlichem Umgang mit (Ab)grenz(ung)en. Diese lassen sich in Kurzform wie folgt darstellen:

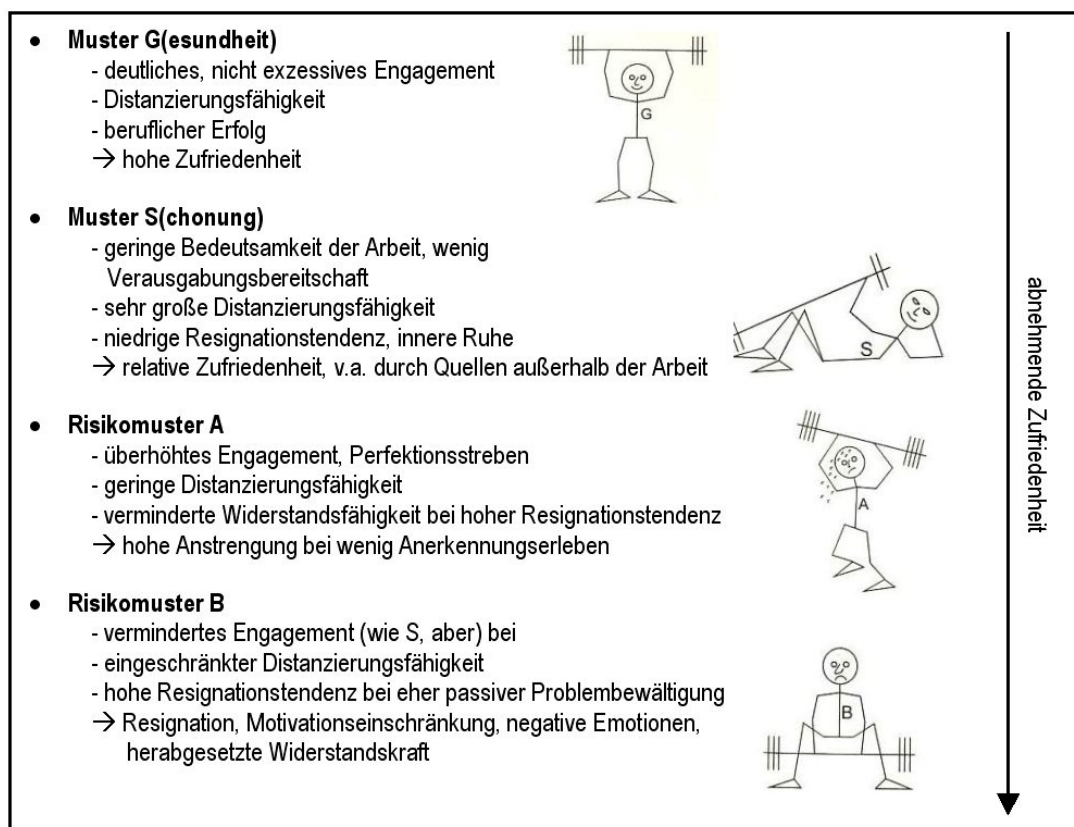


Abb. 9-7: psychische und somatische Beschwerden der vier Bewältigungsmuster im Lehrberuf (erstellt nach Schaarschmidt 2005, 24ff)

Die gesundheitlichen Risiken vor allem körperlicher aber auch seelischer Art liegen klar bei den beiden unteren Mustern. Anhand eines weiteren Schaubildes der Studie von Schaarschmidt (s.u.) wird sehr deutlich, dass die eingeschränkte Distanzierungsfähigkeit, die ein wesentlicher Ausdruck von angemessenen Grenzsetzungen ist, gerade bei den Risikomustern auffällig ist. Außerdem scheint auch die Fähigkeit, innere Ausgeglichenheit und soziale Unterstützung zu erlangen, die als eine wesentliche Folge einer aufrechterhaltbaren ressourcenvollen Haltung gelten kann, nur begrenzt gelebt zu werden. Eine Problemtrance entsteht, ablesbar an einer ausgeprägten resignativen Tendenz. In einer ausdifferenzierten Übersicht bei Schaarschmidt (2005, 24) fallen in diesem Zusammenhang besonders die Punkte 5, 6, 8, 10 und 11 auf (die Risikomuster sind dunkler gezeichnet):

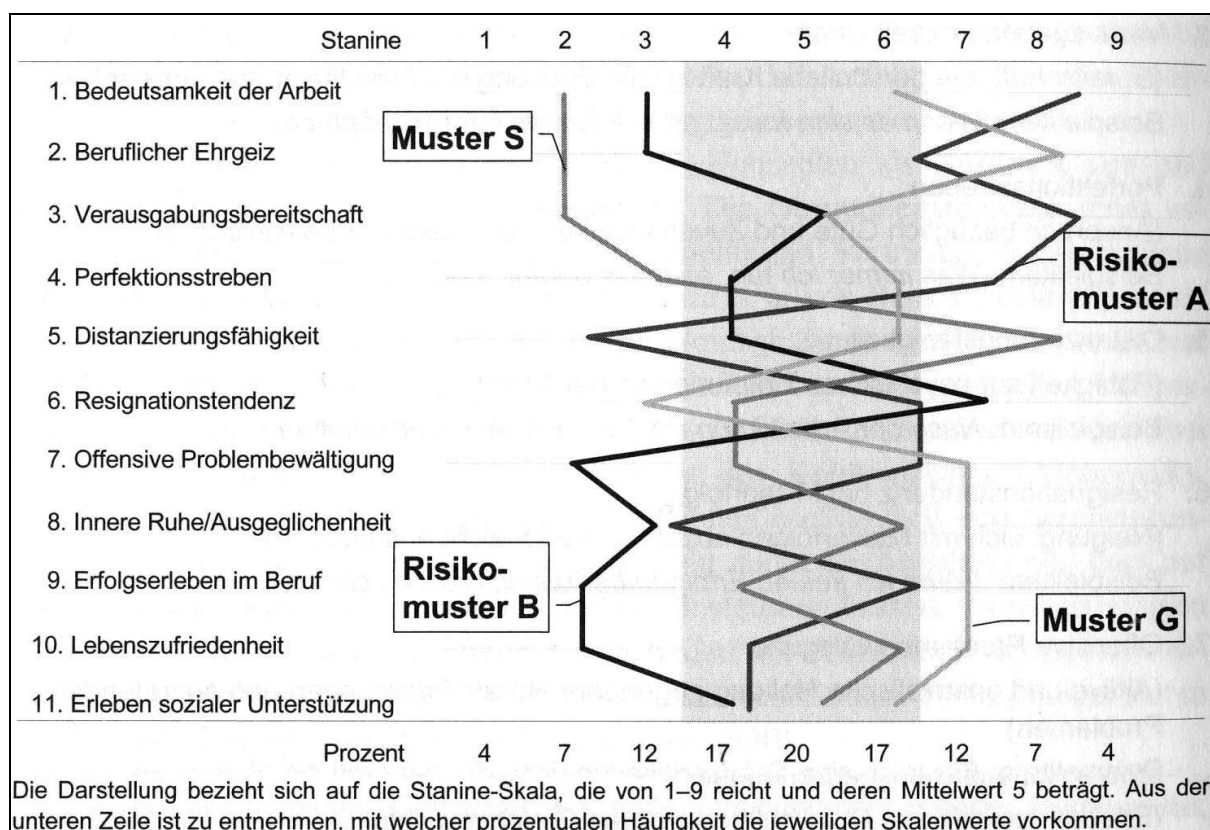


Abb. 9-8: differenzierte Kriterien und Werte der vier Bewältigungsmuster im Lehrberuf nach Schaarschmidt (2005, 24)

Insb. die Punkte 1 bis 3 lassen eine weitere Vermutung zu. Aufgrund der relativen Nähe der Muster A und G (eher hohes Engagement im und Interesse am Beruf) sowie der Muster B und S (eher geringeres Engagement im und Interesse am Beruf) kann die These aufgestellt werden, dass der Ausbau von Fähigkeiten der Ressourcenaktivierung und angemessenen Distanzbalance Vertreter der Risikomuster dabei unterstützen kann, sich in Richtung der verwandt wirkenden, gesünderen Muster zu entwickeln ($A \rightarrow G$ und $B \rightarrow S$).

Diese Entwicklungsvermutungen lassen sich noch über einen zweiten Weg begründen (nicht überprüfen). Das Risikomuster B findet sich vor allem in Hauptschulen und (dort, wo es keine Hauptschulen gibt, auch in) Gesamtschulen (Schaarschmidt et al 2003, 16). Es handelt sich hier um Schüler, deren Verhalten häufiger als in anderen Schultypen anhand von Konzentrationschwäche, Verhaltensauffälligkeit und Demotiviertheit beschrieben wird und häufig auf kognitive, familiäre oder gesellschaftliche Gründe zurückgeführt wird – allesamt Gründe, auf die der Pädagoge wenig direkten Einfluss besitzt. D.h. auch hohes Arbeitsengagement kann diese Gründe (wie z.B. hohe Arbeitslosigkeit im gering qualifizierten Sektor) nur eingeschränkt kompensieren. Das eher für den gymnasialen und den Grundschulbereich typische Risikomuster A (Schaarschmidt et al 2003, 16) findet sich hingegen in einer Arbeitsumgebung, in der aufgrund der Aufnahmebereitschaft der jungen Schüler bzw. der fachlichen Ausrichtung des Gymnasiums

ein erhöhter Arbeitseifer des Lehrers durch zumindest indirektes positives Feedback der Schüler zu erhöhter Arbeitszufriedenheit führen kann.

Insb. im Hauptschulbereich wäre wichtig, verstärkt zu schauen, wie der dort tätige Pädagoge sich seine Ziele so definiert, dass sie – nicht zuletzt angesichts der autopoietischen Selbststeuerung der Schüler – als realistisch gelten können. Schließlich lässt Punkt 11 grundsätzlich bei Burn-out-Tendenzen die Vermutung zu, dass Formen von Supervision und kollegialer Unterstützung hilfreich sein dürften (Schaarschmidt et al 2003, 16; ebenso Bauer 2004a, 15).³⁸⁶

Einfühlungsvermögen ist, wie gesehen, wichtig für den Ressourcenblick auf den Schüler. Um als Lehrender und Begleitender angemessen empathisch sein zu können, ist es hilfreich, eine gute Selbstwahrnehmung zu besitzen (Renoldner et al 2007, 59). Ein anderer Punkt ist, diese dann auch am richtigen Ort angemessen zu benennen.

9.7.2 Gefühle in der Beziehung benennen

Pädagogen können mittels Gefühlsäußerungen auch zur Beziehungsgestaltung beitragen. Lehrer müssen sich dabei bewusst sein, dass sie im Angebotskontext anderen Funktionen und Regeln als im Durchsetzungskontext unterliegen. Generell gilt, dass man sich bei einem Austausch (aber nicht notwendig bei einem einseitigen Äußern) von Gefühlen auf eine symmetrische Ebene begibt, da Gefühle nicht nachprüfbar und daher auch nicht verhandelbar sind.

Im Unterstützungs- und Angebotskontext begegnet der Lehrer den Schülern tendenziell symmetrisch. Hier können authentische Gefühlsäußerungen helfen, Beziehungen zu definieren und (ab)zuklären. Auch eine authentische Äußerung von Wut oder Enttäuschung vor der Klasse ist hier nicht grundsätzlich zu verbieten, wenn sie nicht Methode der Unterdrückung (bei regelmäßigen Wutanfällen) oder Parentifizierung (bei ostentativem, Mitleid erheischendem Leiden) der Schüler ist. Der Lehrer zeigt sich als Mensch (d.h. nicht perfekt) und legt ggf. einen Konflikt als heißen und damit bearbeitbaren Konflikt sichtbar auf den Tisch. Damit macht er sich potenziell verletzbar, weshalb, Gefühle zeigen zu können, eine Stärke ist. Der Lehrer zeigt sich fähig, seine Grenzsetzungen und Profile mitteilen und auf sich selber acht geben zu können - so ermöglicht er eine saubere Beziehungsgestaltung und kann als Vorbild dienen. Gefühle sollten dann ohne Anklage und offen geäußert werden. Nicht vergessen werden darf hierbei, dass Schüler als Lernende mit Gefühlen oft (noch) nicht voll angemessen umgehen können. Der Erwachsene muss es aushalten können, wenn Kinder bzw. Jugendliche Gefühle unkontrolliert äußern. Hierbei stellt z.B. bei Beleidigungen und Bedrohungen der Kontrollkontext eine Grenze dar, über deren Einhaltung der Lehrer zu wachen hat. Ziel als Lehrer kann sein, eigene Gefühle zuzulassen, gezielt und für sich selbst stimmig sowie für andere annehmbar zu kommunizieren - und so

³⁸⁶ dazu mehr in Kap.10.9.

zugleich den Kindern zu helfen, ihrerseits angemessen mit Gefühlen und Empfindungen umgehen zu lernen. Die Lehrkraft besitzt hier Vorbildfunktion.

Im Durchsetzungskontext begegnet der Lehrer seinen Schülern als formal überlegene Person, sie müssen sich an Regeln halten, deren Einhaltung er überwacht. Auch hier kann der Lehrer kontextbezogene Gefühle wie z.B. Verärgerung angemessen äußern. Dies ist eine einseitige Mitteilung von Gefühlen, kein gemeinsamer Austausch. Der Schüler darf bei Sanktionen ausdrücklich abweichender Meinung sein und seine eigenen Gefühle haben. Wäre das nicht der Fall, wäre diese Grenzsetzung überflüssig. Wenn der Lehrer *über* seine Gefühle spricht oder sie anderweitig relativiert, verlässt er den Kontroll- und Zwangskontext. Das heißt nicht, dass er dies nicht tun sollte – im Gegenteil: es ist wichtig und hilfreich für die Beziehungsgestaltung, die eigene „erlebte, lebendige Reaktion“ zu erläutern, aber eben zeitlich versetzt, „hinterher“ (Bastian 2001, 61).

Ziel als Lehrer kann auch sein, *frühzeitig* angemessen zu reagieren, d.h. kontextbezogene Gefühle prompt und gezielt authentisch mitzuteilen oder (insofern Unterricht als Inszenierung begriffen werden kann) angemessen zu inszenieren, solange die Gefühle (z.B. Beleidigt-Sein) den Pädagogen noch nicht überwältigt haben und Körper und Stimme noch offen und durchlässig sind.

Beide Kontexte der Pädagogik setzen voraus, dass der Lehrer in seiner eigenen Individuation bzw. Reife vorangekommen ist und eigenständig steht (und nicht z.B. auf die Liebe oder Zuneigung der Schutzbefohlenen angewiesen ist). In beiden Kontexten beziehungsbelastend ist ein Äußern von Gefühlen, das die Schüler unangemessen ab- oder aufwertet. Selbstklärungsprozesse der Lehrperson können immer wieder hilfreich sein, u.U. mit externer Unterstützung (Super-/ Intervention, Coaching). Gefühlsäußerungen sind hingegen beziehungsbelastend (bis ‚missbräuchlich‘), wenn sie Schützlinge herabwürdigen oder parentifizieren. Solche Äußerungen sind z.B. dauerhaft einseitig geäußerte aggressive Gefühle oder verdeckte Appelle nach Schonung und Unterstützung an formal Macht-Schwächere. Solche Appelle sind problematisch und müssen, wenn schon, klar inhaltlich und zeitlich begrenzt sein (mit eindeutigem zeitlichem Endpunkt, z.B. bei Erkältung: ‚Seid bitte leiser als sonst so lange, wie ich keine Stimme habe; ich gebe euch bescheid, wenn’s vorbei ist‘). Und sie funktionieren nur dort, wo auch eine symmetrische menschliche Beziehung besteht zwischen Lehrer und Klasse. Bitten um Mitleid oder übertriebene Unterstützung sind gegenüber formal Machtschwächeren unangebracht. Geht es dem Pädagogen schlecht, muss er auf sich selbst achten – und genau darin den Schülern Vorbild sein, was sich u.U. auch darin äußert, dass er für eine Zeit den Kontakt mit ihnen abbricht und nicht zum Unterricht erscheint. Schülern von den Dingen zu berichten, die im Leben des Lehrers im Moment nicht okay sind (Scheidung, Krankheit usw.), würde den Schülern zu viel Verantwortung aufbürden.

Der Lehrer kann aber dann über persönliche Probleme berichten, wenn er sie erfolgreich bewältigt hat (im retrospektiven Sprachspiel). Dann sollte er erzählen, wie ihm das gelungen ist. Für Schüler interessant in diesem Zusammenhang ist insb. die Beziehungsgestaltung zu seinen eigenen Eltern (Franke-Gricksch 2000, 176). Hier kann er dann wieder Vorbild und Orientierungsgeber sein. Der Pädagoge vermittelt in einem solchen Fall immer auch Werte, die seine Entscheidung widerspiegeln und die die Schüler nicht übernehmen müssen (und teilweise auch gar nicht können, weil sie in anderen Umfeldern leben). Es sind nur Anregungen. Außerdem ist – angesichts der momentanen Ausgestaltung der Mediengesellschaft allzumal - grundsätzlich zwischen „exhibitionism and valid self-revelation“ (Thomas 1976, 161) zu unterscheiden. Letztlich bieten der pädagogischen Situation angemessen spontane, „liebende, wütende, aufmerksame, traurige, ungeduldige, kranke, zärtliche“ Pädagogen den Kindern auch die Möglichkeit, sie als Menschen zu spüren und die Echtheit und Reife von Beziehung zu testen (Levold 2002, 10).

Der Umgang mit eigenen Intuitionen kann zu einem im systemisch-konstruktivistischen Beratungsansatz zentralen Phänomen führen, zu Respektlosigkeit.

9.8 pädagogische Respektlosigkeit

Die systemisch-konstruktivistische Idee der Respektlosigkeit (engl. ‚irreverence‘) gegenüber Ideen bzw. die Idee der Neugier beschreibt die (in der reflexiven Postmoderne gefragte) Fähigkeit, Prämissen, also grundsätzliche Denkvoraussetzungen, in Frage stellen zu können (Cecchin 1988, 202). Es geht um „ein Sich-Erlauben und Dazu-Stehen, kreativ von gewohnten Ideen abzuweichen, wenn es nützlich ist“ (Cecchin et al. 2005, 12). Respektlosigkeit wendet sich hier nicht gegen Personen und auch nicht per se gegen Autorität sondern vielmehr gegen die hingekommene, nicht-hinterfragte Selbstverständlichkeit von Ideen im eigenen Kopf und im sozialen System - sie ist also Metareflexion. „Um in Institutionen zu überleben und nicht verrückt zu werden, bedarf es ein wenig Respektlosigkeit“ (Cecchin et al. 2005, 67). Für die heutige Schule gilt dies vielleicht noch verstärkter als in anderen Institutionen, weil im Schulsystem der Doppelbindungsgrad hoch ist.³⁸⁷

Respektlosigkeit betrifft verschiedene Bereiche bzw. Aspekte, die Cecchin et al (2005) für therapeutische und beraterische Settings ausführen, die sich jedoch problemlos auf Schule übertragen lassen. Respektlosigkeit

- beinhaltet, seine eigenen Ideen als Pädagoge in Frage stellen und von ihnen abweichen zu können. Die Abweichung selbst als ‚Unterscheidung, die einen Unterschied macht‘, setzt da-

³⁸⁷ Konservative Systeme wie Schule verschärfen in pluralen, unsicher gewordenen, sich schnell wandelnden und Anpassung verlangenden Welten Doppelbindungen auch dadurch, dass sie tendenziell eher langsam auf Veränderungen außerhalb reagieren.

bei genaue Kenntnis des Bisherigen voraus³⁸⁸, kann kontrastierend neue Ideen einführen und verhindert, sich völlig von einem Modell verführen zu lassen. Respektlosigkeit kann verschiedene Ideen nebeneinander stehen lassen und spielerisch kreative Ungewissheit beim Pädagogen und den Schülern akzeptieren und fördern. Hypothesen sind in einem solchen Verständnis eher Beschreibungen als Erklärungen (Cecchin et al. 2005, 23-27). Pädagogen und Berater müssen also ihre eigene Theorie über eine Situation hinterfragen, statt diese zu immunisieren und sich selber zu schützen; sie sollen dies für sich tun und es aber auch den Schülern und Zu-Beratenden nahe bringen (Cecchin et al. 2005, 39f).

- stellt auch dominante soziale Erzählungen in Frage. Gefordert ist Illoyalität gegenüber jeder Geschichte, wenn Zweifel an ihrer Nützlichkeit aufkommen, da auch hier zu große Loyalität zu Problemen führen kann. In speziellem Sinn gilt dies auch für ‚Expertenbeschreibungen‘ von problematischem Verhalten (Cecchin et al. 2005, 30,46,67).
- hinterfragt System und Arbeitskontext, insb. deren Aspekte von Bewertung und Kontrolle: Schule ist eine Doppelbindungsinstitution, die weniger repressive als eher widersprüchliche Anforderungen an Lehrer und Schüler stellt (Cecchin et al. 2005, 52f). Ihre Wirkmechanismen zu kennen und ihre Widersprüche aufzudecken, vermag eine transparente Zusammenarbeit von Lehrern, Schülern und Eltern zu fördern. Auch kann es wichtig sein, zuzulassen, dass das System seine eigenen Prämissen ad absurdum führt (Cecchin et al. 2005, 73). Vor allem geht es um ein ‚Überleben in der Institution‘³⁸⁹, um die Gesundheit und die Freude am Beruf des Lehrers.
- kann sich dann auch auf die Schüler übertragen, die das Leben in der Institution mitprägen. Je länger der Pädagoge in einer Institution überlebt, ohne zu sehr in einengende Routinen zu verfallen, desto stärker vermag er Vorbild zu sein. Damit kann er ggf. auch die Institution selber verändern (Cecchin et al. 2005, 67).
- transformiert den Rahmen: Der Pädagoge, der Respektlosigkeit einführt, konstruiert mit seiner Kreativität ein Bedeutungssystem, mit dem sich gut arbeiten lässt. Er trägt dazu bei, dass „in einem Kontext, der gelegentlich soziale Kontrolle einfordert, ein bestimmtes Maß an Flexibilität aufrechterhalten wird“ (Cecchin et al. 2005, 52). Gefahren bilden hier die extremen Pole: zu große Ehrerbietigkeit gegenüber der Institution lässt einen Pädagogen u.U. zu einem „bürokratischen Roboter“ werden – engagiert man sich hingegen völlig für die Schüler, hält die Institution den Pädagogen u.U. für einen Revolutionär (Cecchin et al. 2005, 55).

Respektlosigkeit kann dazu führen, gegen den Strom zu schwimmen (Cecchin et al. 2005, 96). Sie ist nicht Ausdruck von Perfektion sondern gerade davon, dass Perfektion nicht erlangbar

³⁸⁸ andernfalls kann keine relevante Unterscheidung getroffen werden.

³⁸⁹ „Man bittet normalerweise nicht die Institution, sich zu ändern, sondern versucht eher, innerhalb des Systems zu überleben“ (Cecchin et al. 2005, 53). Dennoch bleiben Einflussmöglichkeiten auf das System (vgl. Kap. 8.1.3, und 11).

ist. Noch einmal soll betont werden, dass der systemische Begriff der ‚Respektlosigkeit‘ sich nicht gegen Personen richtet sondern gegen die unnütz oder schädlich werdende Eingefahrenheit von Denkmodellen. Insofern lässt sich Respektlosigkeit nur formal und nicht inhaltlich beschreiben. Sie entspricht der grundlegendsten Haltung des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes, in eher unergiebigsten Situationen relevante Unterschiede zu machen.

Das kann eine spielerische Qualität haben. Bspw. sind Kinder und Jugendliche „völlig im Recht, wenn sie es den [...] Erziehenden kräftig unter die Nase reiben, dass sie sie wieder einmal dabei ertappt haben, wie sie Wasser predigen und Wein trinken“ (Bastian 2001, 160). Eine respektlose Einstellung, die menschliche Nicht-Perfektion für alle Seiten (also auch die der jungen Menschen) reklamiert, kann für alle Beteiligten Freiräume schaffen, wobei die Schüler durchaus dem Pädagogen Autorität (z.B. aufgrund seiner Demut gegenüber der Nichtsteuerbarkeit des Lebens) einräumen. Respektlosigkeit und Demut gegenüber der Nicht-Perfektion des Lebens bzw. den üblichen menschlichen Unzulänglichkeiten unterminieren also nicht den pädagogischen Führungsanspruch von Lehrern, sondern können ihn stärken.

9.9 pädagogische Führung

Zu Pädagogik gehört es - auch dann, wenn Lehrer sich dessen eher nicht bewusst sind -, Klassen und Menschen über die (Mit-)Gestaltung von Beziehungsgeschehen angemessen zu führen und zu leiten. Dies stellt eine „vielfältige und hochkomplexe Angelegenheit“ (Renoldner et al 2007, 113) dar. Daher soll hier eine systemisch-konstruktivistische Sicht von Führung in der Postmoderne auf die alltägliche Arbeit mit Schülern in der Schule bezogen und dargestellt werden. Gemeint ist hier nicht eine Anleitung im Sinne der Anordnung des Durchsetzungskontextes (Weisungen, Befehle). Vielmehr geht es um Führungs- und Leitungskompetenzen, die für und in *beiden* pädagogischen Kontexten gelten. Einige Differenzierungen sind hier vorab hilfreich.

Erstens: Renoldner et al (2007, 80) unterscheiden Leiten und Führen wie folgt: ‚Leiten‘ beschreibt eine besondere, mit Verantwortung verknüpfte Funktion in einem System. ‚Führen‘ bezeichnet hingegen „ein energetisch aufwendiges Verhalten wie Initiative, Nachdruck, Fürsorge, Nachfragen, Bewerten, Ton angeben usw.“, das nicht an eine Leitungsposition geknüpft sein muss. Lehrer haben sowohl leitende als auch führende Funktionen gegenüber Schülern. Unter postmodernen Aspekten wird Autorität wahrscheinlich nicht zuerkannt, wenn ein Pädagoge versucht, ohne angemessene Führungsqualitäten zu leiten. Pädagogisches Verhalten bezieht sich häufig auf beide Aspekte (führen und leiten), die auch leicht zusammen fallen können. Insofern lassen sich die Begriffe synonym benutzen. Mit steigender Selbstständigkeit der Schüler ist die pädagogische Fähigkeit, Leitung und Führung differenzieren zu können und Qualitäten von Führung zunehmend auf die Schüler zu übertragen, hilfreich, um jungen Menschen einen angemess-

senen (begleiteten) Übergang in wachsende Autonomie zu ermöglichen. Hier müssen die beiden Begriffe dann unterschieden werden

Zweitens: Es lassen sich des weiteren drei Dimensionen systemisch-konstruktivistischer Leitung bzw. Führung unterscheiden: vorangehen, begleiten und organisieren. Diese müssen mit dem eigenen Führungsstil verbunden werden, um authentisch sein und angemessen wirken zu können (Renoldner et al (2007, 92):

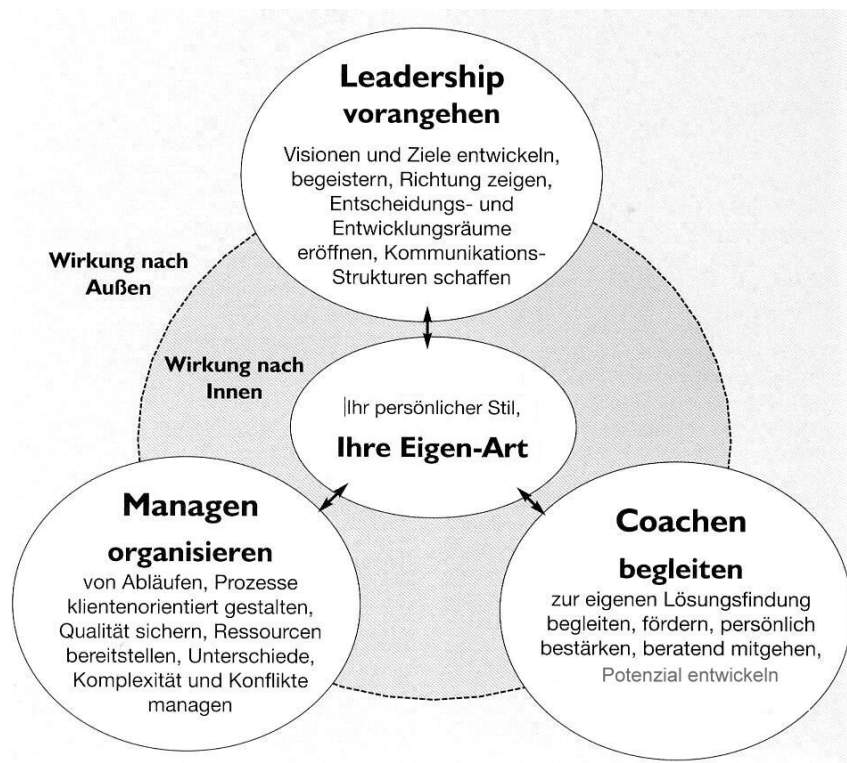


Abb. 9-9: drei Dimensionen von Führung (Renoldner et al 2007, 92, leicht verändert)

Das schulischpädagogisches Leadership wird erleichtert, wenn der Lehrer auf eigene Ziele, Ressourcen und Wohlergehen achtet und die Schüler als gleichwertige Menschen ansieht (vgl. Kap.9.6). Das Management von Organisationsprozessen muss Schülerwünsche und die institutionelle Einbettung mit den eigenen Vorstellungen verbinden und die Selbstorganisationsfähigkeiten der Beteiligten (z.B. im Konfliktmanagement) angemessen berücksichtigen (Kap.11). Die Bedeutsamkeit der coachenden individuellen Begleitung ist im Bereich der pädagogischen Profession ohnehin gegeben und nimmt mit der postmodernen Individualisierung und dem steigenden Beratungsbedarf in schulpädagogischen Feldern weiter zu.

Drittens: Im Kapitel zu Machtfragen in Schule (Kap.9.1.7) wurde bereits zwischen verschiedenen Machtarten unterschieden: Im Bereich der formellen Macht qua Amt gibt es die Status- und Sanktionsmacht (an Leitung geknüpft); im informellen Bereich die Beziehungs- und Expertenmacht (als Ausdruck von Führungskraft). In diesem Kapitel geht um schulpädagogische Menschenführung in einer diese Aspekte vereinigenden Weise auf dem Hintergrund der systemisch-konstruktivistischen Theorie.

Um Klassen und Schüler als Menschen erfolgreich führen zu können, gibt es - in Anlehnung an Hargens (2001) – weitere hilfreiche Grundsätze zu beachten: Was der Pädagoge im Führungsbereich tut, sollte seiner inneren Haltung entsprechen *und* ihm zugleich flexibles Vorgehen ermöglichen. Verschiedene Führungsstile sollten hierfür je nach vorliegender Situation abrufbar sein, bei Bewusstsein für die eigenen ‚Heimatbereiche‘ des Pädagogen, also für Vorgehensweisen von Leitung, die ihm besonders liegen (vgl. Schaubild unten). Mit Looss (2006) lassen sich vier Formen der leitenden Positionierung im Umgang mit hierarchischen Prozessen unterscheiden³⁹⁰:

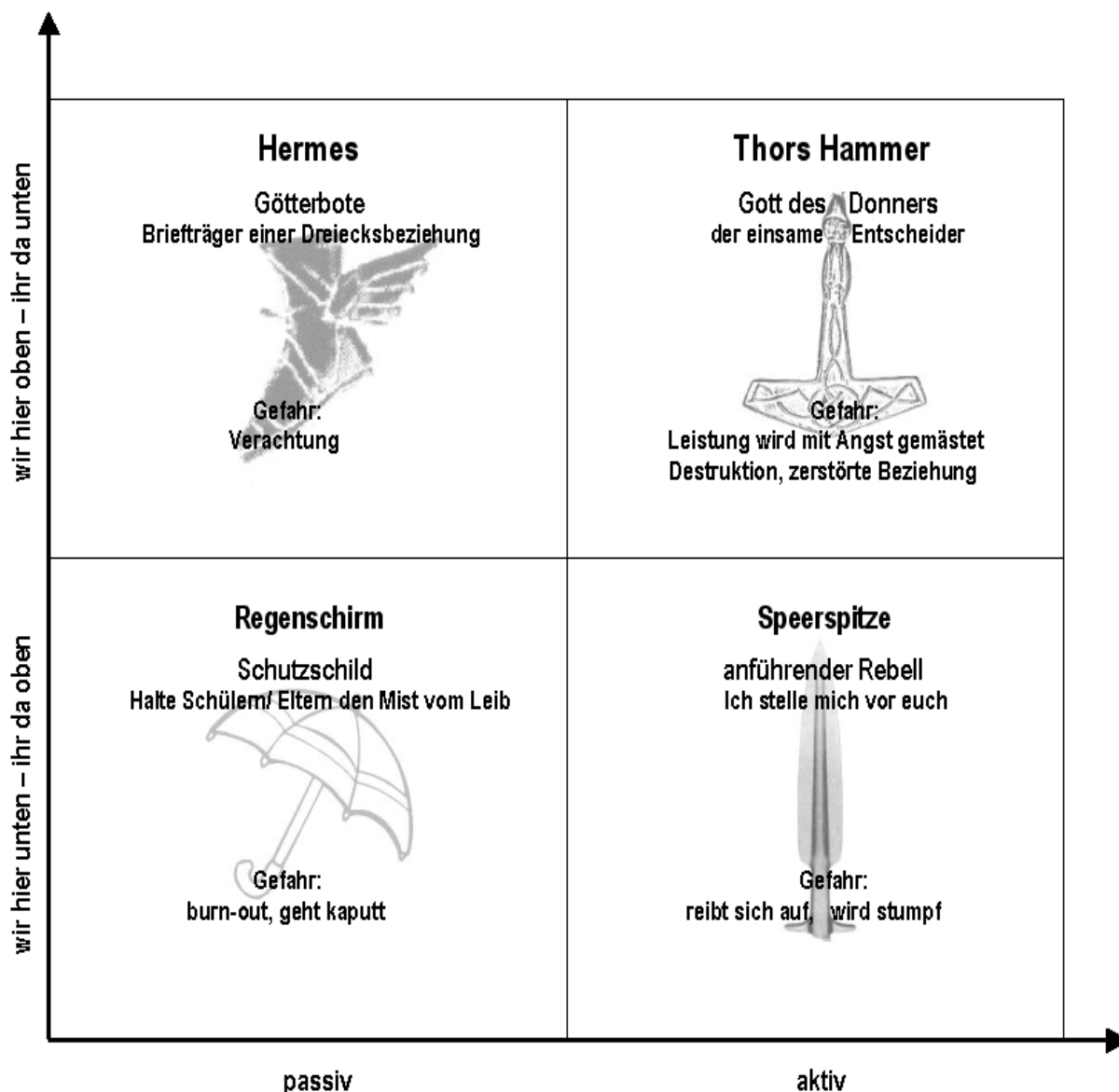


Abb. 9-10: Formen des Umgangs mit Triangulation in leitender Position (nach Looss 2006)

Aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive kann die jeweilige Positionierung in metakommunikativen Rückkopplungsprozessen mit den Schülern auch - ggf. zeitversetzt - besprochen werden. Leiten bzw. Führen (von autopoietischen Systemen) kann jedenfalls systemisch-konstruktivistisch immer nur als wissendes Miteinander und letztlich gemeinsam gestaltete Be-

³⁹⁰ bzw. vier Positionen im Umgang mit Triangulation in hierarchisch geprägten Situationen.

ziehung geschehen. Ohne ‚Mitarbeiter‘ nutzt Führungskraft wenig, kann ein Lehrer keinen Unterricht machen. Da der Pädagoge immer Teil eines umfassenden Ganzen ist, bleiben die anderen (Schüler, Eltern, Kollegium) bedeutsam und (nicht immer, aber immer auch) hilfreich.

Leiten und Führen zeigen und beweisen sich in der Kommunikation des Alltags, in dem sie auf angemessenes Führungswissen zurückgreifen; dazu gehört insb., so viel Wissen wie nötig und nicht mehr Wissen als nötig zu suchen und zu verwenden. Nicht alles zu wissen, verringert mögliche Konflikte (auch im Inneren), weil man sich nicht um alles zu kümmern muss. Die Schüler supervidieren den Pädagogen in der alltäglichen Interaktion sowieso permanent indirekt.

Ziel von Führen, von erfolgreichem Leiten und Lehren ist angemessene Handlungsfähigkeit der Beteiligten, daher muss Führen an ‚smart‘en Zielen ausgerichtet sein. Ziele müssen immer wieder klar benannt werden und das, was geschieht, muss vor dem Hintergrund der Ziele besprochen werden. Auch ist es ohne klare Zieldefinition schwer, Fortschritte zu bemerken, seien es die eigenen, die der Klasse oder einzelner Schüler. Der Leitende kann systemisch-konstruktivistisch im Umgang mit lebenden Systemen immer nur zur Zielerreichung ‚beisteuern‘. Hochkomplexe Systeme wie Menschen, Klassen, Unterrichtsgeschehen sind nicht einseitig und nicht zielgerichtet steuerbar – auch aufgrund hoher Interdependenzen. Führen kann nur *ziel-dienlich*, nicht aber *ziel-gerichtet* sein. „Beisteuern meint die Kompetenz, sich erkennbar, verantwortlich und anschlussfähig daran zu beteiligen, Perspektiven zu weiten und neue Möglichkeiten zu erschließen, ohne dies einseitig und allein entscheidend tun zu können“ (Loth 1998, 41).

Die Ziele und Aufgaben, die sich ein Lehrer setzt, müssen sich an den Erfordernissen der Arbeitsumgebung orientieren, insofern ist u.a. die Art der Organisiertheit von Schule und ihren Zwangskontext berücksichtigen (Pleyer 1996, 193). Der Lehrer ist nicht (all)mächtig, er kann und muss als Leitender aber die Rahmenbedingungen optimieren, die Zielerreichung überprüfen und aufgrund seiner Beobachtung von Prozessen und von eigenen Empfindungen intervenieren. Der Pädagoge benötigt hierbei Rückmeldungen, Zeit, Geduld und Beobachtungssensibilität.

Leiten und Führen sollten mit angemessener Offenheit statt finden, d.h. sie schließen immer auch die Suche nach dem Nutzen der Konstruktionen anderer Menschen für den Gesamtprozess mit ein (z.B. die ökonomische Intelligenz von Schülern³⁹¹; oder dass Schüler über den Konflikt ihre Eltern ins gemeinsame Gespräch führen). Das kann auch eine Infragestellung und Überprüfung eigener Ziele als Pädagoge bedeuten. Unterschiede sind wertzuschätzen, weil nur so in pluralen Welten die Erreichung von gemeinsamen und zugleich von legitimen individuellen Zielen möglich ist. Perspektivenwechsel hilft verstehen, dass jeder seine guten Gründe für seine Verhaltensweisen hat. Das Wertschätzen von Unterschieden und Perspektivenwechsel sind also wichtige Lehrerressourcen

Pädagogische Leitung geschieht insgesamt viel weniger über konkrete Befehle und Anordnungen als durch das Setzen von Rahmenbedingungen. Allgemein gilt, dass die Festlegung des erwünschten kommunikativen Rahmen sicherzustellen hilft, dass der gewünschte Erfolg überhaupt eintreten kann. Der leitende Lehrer tut das, was dazu beiträgt, dass alle ihre Arbeit optimal erledigen können. Insb. muss der Pädagoge immer klar in dem sein, was verhandelbar, und dem, was nicht verhandelbar ist. Selbstverständlichkeiten sollten immer wieder erwähnt werden, damit sie nicht verloren gehen. Gleichzeitig sollte auch ein bisschen Freude und Spaß in den (Berufs-)Alltag eingebracht werden oder zumindest zugelassen werden.

Der Pädagoge organisiert den Rahmen (beider pädagogischer Kontexte) und sorgt für deren Einhaltung. Dieser Rahmen beeinflusst Beziehung, Interaktion und Kooperation zwischen den Beteiligten. Da jeder für das, was er tut, gute Gründe hat, sollte der Lehrer dem Schüler ggf. bei Unverständnis zunächst wertschätzend Fragen stellen. Ein solcher struktureller Rahmen ermöglicht - zielführend und wertschätzend – Kreativität. Angesichts der in Schule noch immer üblichen Fehler-(Bemerk)-Kultur - Bewertungen beruhen stärker auf den Fehlern als auf den Leistungen – ist es günstig, eine ressourcenorientierte Sichtweise zu vertreten und zu leben.

Auch Delegation ist ein wichtiger Bestandteil von Führung. In der Schule lässt sich dieser Aspekt u.a. dadurch übersetzen, dass der Pädagoge seinen Schülern im eigenständigen Arbeiten vertraut und sie ‚kommen lässt‘ (eher unterstützt und nur dort kontrolliert, wo es unbedingt nötig erscheint). Delegation kann für den ‚einfachen‘ Lehrer aber auch manchmal heißen, gegenüber Kollegen und Schulleitung ‚nein‘ zu sagen (Kretschmann 2001a).

Moderne Führung und erzieherische Leitung geschehen auch durch Präsenz (Kap. 9.5) und den ‚vorbildlichen‘ Umgang mit inneren Resonanzen und Gefühlen (Kap. 9.7; sowie: Goleman 2003). Viele leitende Aufgaben auch in der Wirtschaft werden mittlerweile in einer Position ausgefüllt, die derjenigen von Erziehenden ähnelt, für die Präsenz eine Haltung und eine Fähigkeit - und nicht ein Gefühl - ist (Hargens 2001, 49). Bei ggf. notwendigen Disziplinarmaßnahmen ist es sicherlich vorteilhaft, ein Spektrum von differenziert abgestuften Schritten zur Verfügung zu haben. Diese betonen jedoch die Fehler-(Bemerk)-Kultur und leiten eher durch Furcht. Disziplinierungsmaßnahmen sind in der Regel nichts anderes als rigide Grenzsetzungs- bzw. Einschüchterungsmaßnahmen – wenn man anders nicht weiterzukommen weiß. Pädagogen sollten also im Gespräch bleiben und präsent sein, um vom Kontroll- in den Unterstützungskontext ‚über-leiten‘ (oder zumindest dazu einzuladen) zu können.

Wie gesehen, können hochkomplexe Systeme nicht zielgerichtet sondern nur *zielorientiert* gesteuert werden. D.h. auch, Pädagogen können nicht alles wissen, was in den Schülern oder in der Klasse vor sich geht. Das ist auch nicht nötig, wenn man durch und über Fragen führt.

³⁹¹ gemeint ist hier: nicht mehr zu tun, als nötig, zum Erreichen der selbstgesteckten Ziele.

Dann allerdings muss man auch damit einverstanden sein, die Antworten zu hören. Ist man nur an einer Bestätigung seines bisherigen Wissens interessiert, kann man auch gleich anordnen. Legitime Fragen sind mithin offene Fragen, deren Antwort nicht schon im Vorhinein feststehen. Da mit Fragen auch manipuliert werden kann, ist die innere Haltung des Führenden entscheidend. Gerade Unterrichtsführung geschieht durch das Aufwerfen von Fragen, auf die die Antworten nicht schon vorher feststehen. Dabei gilt, dass dort, wo der Leiter nicht versteht, er fragen muss mit den Haltungen von Neugier, Respekt und Wertschätzung (sonst ist er Besserwisser). Kommt seine Botschaft anders an als gewünscht, ist es gut, entsprechend nachzufragen.

Leitung und Führung müssen mit einer größeren Anzahl von Paradoxien umgehen, wie dies für das pädagogische Arbeitsfeld ja auch schon im Zusammenhang mit der Darstellung der beiden Kontexte der Pädagogik dargelegt wurde. In der folgenden Tabelle finden sich typische und zentrale Widersprüche von pädagogischer Führung im schulischen Bereich für den ‚einfachen‘ Lehrer, der letztlich in jeder paradoxen Situation schauen muss, welchen Umgang mit der jeweiligen Paradoxie ihm angemessen erscheint. Darüber hinaus kann es sich lohnen, zu schauen, wo man sich im allgemeinen des schulischen Alltags einordnet, wenn man die Widerspruchspaare als jeweilige Endpunktes eines Kontinuums versteht, dessen Spielraum Flexibilität in der pädagogischen Leitung, Führungsarbeit und Beziehungsgestaltung ermöglicht.

Führungsparadoxien		
sowohl	↔	als auch
gute Beziehung zu den Schülern aufbauen	↔	angemessene Distanz wahren
als Vorbild führen	↔	sich im Hintergrund halten
den Schülern vertrauen	↔	darauf achten, was geschieht
tolerant sein	↔	wissen, wie's gemacht werden sollte
die eigenen Ziele im Kopf haben	↔	die Interessen von Schule und Staat wahren
seine eigene Zeit gut planen	↔	flexibel bleiben
offen seine Ansichten bekannt geben	↔	andere nicht verletzen
Visionen haben	↔	mit beiden Beinen auf dem Boden stehen
Konsens erreichen	↔	falls notwendig, konsequent bleiben
dynamisch auftreten	↔	überlegt handeln
selbstsicher auftreten	↔	bescheiden auftreten

Abb. 9-11: Paradoxien von Führung (nach Hilb 2001, 42)

Führen heißt auch sich zeigen (und keineswegs unverwundbar oder abgehoben zu erscheinen), weil es das richtige Maß an Nähe und Distanz und „Beziehungsmanagement“ verlangt und weil es individuell mit der eigenen Person zu füllen und zu leben ist. Führung ist letztlich ein „Lebensstil“ (Pinnow 2005, 232), der auf Liebe zum Menschen (ebenda, 229) fußen muss: „Wer führen will – und nicht nur herrschen – muss Menschen achten, mögen, schätzen, respektieren und sie so nehmen, wie sie sind, denn es gibt keine anderen. Menschen lassen sich nicht verwalten oder managen, sondern nur führen“ (ebenda, 233).

Eine letzte für schulpädagogische Felder wichtige Unterscheidung soll hier noch eingeführt werden. Leitung und Moderation sind Führungsaufgaben, sie unterscheiden sich aber erheblich, wie im folgenden Schaubild deutlich wird. Beide gehören zum zentralen Handwerkszeug eines Lehrers.

Unterschied Klassen/ Gruppen	
leiten	moderieren
inhaltliche Beteiligung, bspw. Stellungnahme, Bewertung, ggf. Verstärkung von Beiträgen	inhaltlich unparteiisch, Sicherung der gleichrangigen Beachtung aller Aussagen
Konzentration auf dem Inhalt	Konzentration auf Auswahl und Anwendung von Methoden. Gruppe trägt die ausschlaggebende Verantwortung für den Inhalt
Führung primär als Verantwortung im Bereich der Inhalte	Führung ausschließlich als Verantwortung in der Wahrung der Form ³⁹²
Vertretung von Vorgaben und Zielen des Schulhauses; Aufzeigen eigener Prioritäten, ggf. eigene Willensdurchsetzung	verantwortlich für den Willensbildungsprozess der Gruppe bei Gleichwertigkeit aller Teilnehmer und Beiträge
Vorgabe konkreter Arbeitsziele	Förderung/ Begleitung der Gruppe bei deren Erarbeitung eigener Ziele
Leiter vermeidet, ignoriert, tadelt Störungen oder ermahnt die Parteien zur Sachlichkeit	Moderator teilt neutral der Gruppe seine Wahrnehmungen über Störungen mit begleitet sie beim eigenständigen Umgang damit, ggf. methodische Hilfestellung
Leitung anhand klar gestellter oder etablierter ungeschriebener kommunikativer Regeln	Unterstützung der Schüler, Regeln für den Umgang miteinander zu formulieren
Ein Leiter ist hierarchisch höhergestellt; seine Aussagen besitzen ein besonderes Gewicht.	Ein Moderator besitzt methodische Verantwortung. Hierarchien treten in den Hintergrund.

Abb. 9-12: Leitung vs. Moderation (nach Hartmann et al. 2000, 19f)

Das Wechselspiel von Leitung und Gewähren-Lassen sowie die grundsätzliche Vielfalt möglicher Funktionen und Positionierungen in Schule erfordern auf Seiten des Pädagogen ein hohes Bewusstsein im Umgang mit Verantwortung.

9.10 Umgang mit Verantwortung

³⁹² Kap.10.5.1.

Das Thema Verantwortung spielt in Schule aus mindestens drei Gründen eine zentrale Rolle. Erstens schafft der Wertekodex breiter Teile der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft „unrealistische und überhöhte Erwartungen an die eigene berufliche Tätigkeit“ (Kretschmann 2001c, 100). Diese führen zu Über- oder Unterschätzung: „Größenwahn und Perfektionismus einerseits, chronifiziertes schlechtes Gewissen, Angst zu versagen und fortwährende Selbstzweifel andererseits liegen eng beieinander“ (Bastian 2001, 137). Zweitens lässt der Umgang mit jungen Menschen, die erklärmaßen im Erziehungsprozess selbstständig(er) werden sollen, Fragen des Umgehens mit Verantwortung - wer übernimmt wann wie viel Verantwortung (nicht mehr)? – zum zentralen Thema von Lernprozessen und schulischem Alltagsleben werden. Und drittens ist die Beantwortung der letzten Fragen mit erheblichen Unwägbarkeiten verknüpft, da die Schüler selbstorganisierende Systeme sind, so dass diese Fragestellung permanent präsent ist.

Schule kann insofern auch verstanden werden als ein Spiel um Verantwortung, das die beteiligten Lernenden, Pädagogen, Eltern usw. spielen. Mitunter kommt es vor, dass „Erziehungsdefizite kontextuell weitergereicht werden“ und bei den Lehrern verbleiben sollen, so Huschke-Rhein (1998a, 62), wodurch Lehrer unter zusätzlichen Druck kommen. Ebenso lässt sich konstatieren, dass Lehrer von sich aus häufig Verantwortung übernehmen, zu „Überverantwortlichkeit“ (Huschke-Rhein 1998a, 68) neigen, wie es in sozialen Berufen³⁹³ nicht unüblich (allerdings ggf. gesundheitsgefährdend) ist. Die Überzeugung, jedem - zumal im institutionellen Kontext – helfen zu können, „ist romantisch und naiv“ (Cecchin et al. 2005, 54).

Vor einem solchen Hintergrund muss Ziel von Selbstreflexion und Handeln die angemessene Reduktion einer möglicherweise vorhandenen Verantwortungsüberlastung der Pädagogen sein (Huschke-Rhein 1998a, 68). Das gilt zumindest dann, wenn man unterstellt, dass gesellschaftlicher Erfolgsdruck Pädagogen in ein übertriebenes Verantwortungsgefühl hineinbringen mag, und, dass es biographische Gründe für Menschen in sozialen Berufen geben mag, Verantwortung auf sich zu ziehen („Verantwortungsstaubsauger“).

Ein angemessener und reflektierter Umgang mit Verantwortung ist in jedem Fall Teil von pädagogischer Kompetenz und Professionalität.³⁹⁴ Die systemisch-konstruktivistische Beratung hat einige essenzielle Regeln für die Handhabung von Verantwortung in pädagogischen Feldern modellhaft formuliert (Schumacher 2002; Simon/Weber 2004, 24):

- Der Umgang mit Verantwortung ist ein Nullsummenspiel: hat der eine mehr, hat der andere weniger. Die Summe von Verantwortung in sozialen Beziehungen ist immer gleich.

³⁹³ Rohr und Ebert (2001, 63) sehen das als ein typisches Persönlichkeitsmuster von Lehrern. Vgl. a. Schmidbauer 1999.

³⁹⁴ Huschke-Rhein (1998, 31) weist darauf hin, dass Verantwortungsgefühl eine personale Kategorie ist. Eine Person kann sich entscheiden, Ziele und Wertvorstellungen einer Organisation wie Schule (nicht) zu übernehmen - oder einen bestimmten Posten anzunehmen, der mit mehr Verantwortung ausgestattet ist.

- Verantwortung kann man nur nehmen, nicht geben. D.h. Verantwortung ist nicht ‚übertragbar‘, wenn ein anderer sie nicht von sich aus annimmt.
- Wer sie als erster nimmt, hat sie.
- Man sollte (zumindest im Kontroll- und Auswahlkontext) für nichts die Verantwortung übernehmen, das man nicht kontrollieren kann.

Folgenden weiteren, grundsätzlichen, strukturelle, Verantwortlichkeitsaspekten sollte der erwachsene Erziehende genüge tun (u.a. Rotthaus 1999a, 116):

- Verantwortungsübernahme (gegenüber dem Kind und anderen Erwachsenen) für die eigenen Überzeugungen und für die Klarheit ihrer Äußerungen in Sprache *und* im Handeln;
- die Bereitschaft, Eigenanteile zu reflektieren und das eigene Denken, Fühlen und Handeln dem Kind gegenüber im gemeinsamen Gespräch zu erläutern und zu gegebenem Zeitpunkt auch ggf. in Frage zu stellen;
- Verantwortungsübernahme für Rahmen- und Grenzsetzungen gegenüber dem Heranwachsenden in präsenter Haltung, was konstruktiv zu führende Auseinandersetzungen ausdrücklich beinhaltet.

Daneben lassen sich vier Bereiche unterscheiden, in denen ‚Ver-Antwortung‘ auf Lebens- und Arbeitssituationen reagiert bzw. antwortet:

Verantworten als...			
...antworten	wollen	ist i.d.R. eine Frage der	Wertorientierung
	können		Qualifikation
	dürfen		Autorisierung
	müssen		Zuständigkeit

Abb. 9-13: Verantwortung antwortet auf vier Ebenen

Eigene Klarheit im Umgang mit Verantwortung erleichtert es Pädagogen im Lehrerberuf, dessen Arbeitszeit nur zum Teil festgelegt ist, Prioritäten zu setzen und das berufliche und private Leben in Prozessen und Entscheidungen des Zeitmanagements aufeinander abzustimmen.

9.11 Work-Life-Balance

Zeitmanagement wird heute auch Work-Life-Balance genannt, um zu verdeutlichen, dass in postmodern-pluralen Zeiten die verschiedensten Lebensbereiche miteinander verbunden werden müssen, wenn man systemisch in Interdependenzen denkt. Gerade für den Lehrerberuf, der ja nur zum Teil geregelten Zeiten unterliegt, da sich Freizeit, Hausarbeit und außerschulhägliche Arbeitszeit vermischen (Kretschmann/ Lange-Schmidt/ Kirschner-Liss 2001, 39), können im Bereich der Work-Life-Balance wichtige Anregungen für Pädagogen gefunden werden. Allerdings verlangt gerade der Lehrerberuf aufgrund der erforderlichen zeitlichen Flexibilität ganz eigene Bedingungen für Zeitmanagement. Verstärkt gilt deshalb gerade für den Lehrerberuf, was ohnehin

gilt: dass auch gängige Konzepte von Work-Life-Balance von kurzsichtigen Gefahren begleitet sein können.

Mögliche Fallen von Work-Life-Balance für Lehrer sollen daher hier kurz aufgeführt werden - soz. als zu beachtender Rahmen zur umfangreichen Literatur zum Thema (in der sich auch die wichtigen Instrumente und Methoden befinden: vgl. z.B. Seiwert 2005, 2002a, 2002b, Koenig et al 2001) und für das individuelle Zeitmanagement selber. Feststellungen aus dem Zeitmanagement können

- Knappheitsprogrammierung erzeugen (im Gegensatz zu einer Überflussprogrammierung): „*Zeit ist ein absolut knappes Gut.*“ (Beispiele aus Seiwert 2002a);
- den Ernst-Modus überbetonen und den Spielmodus vergessen lassen: „*Heute beginnt also der erste Tag vom Rest Ihres Lebens!*“;
- insb. bei dem großen Ausmaß an selbst zu regelnder Arbeitszeit wie im Lehrberuf zu übertriebener Geschwindigkeit führen (vor der Zeitmanagement eigentlich warnen will)
- zu unangemessenem, verengtem Effizienzdenken führen: „*Unsere wichtigste Aufgabe im Leben ist es, soviel wie möglich aus dieser Zeit zu machen.*“³⁹⁵
- zur irrigen Idee führen, dass (postmodernes) Leben planbar sei und die Lebenszeit durchgeplant werden müsse: „*Wenn das Leben als Ganzes erfolgreich sein soll, muss ein durchdachtes Zeit- bzw. Lebenskonzept dahinterstehen.*“;
- dazu verleiten, Aspekte aus dem Wirtschaftsleben einfach auf den schulischen Kontext zu übertragen, der aber größtenteils nach anderen Maßstäben funktioniert: „*Acht Stunden sind und bleiben acht Stunden.*“
- insgesamt zu übersteigertem Druck führen, gerade auch angesichts der Fülle der Lehrpläne/ Bildungsstandards und der wachsenden Aufgaben (organisatorisch, verwaltungstechnisch und vor allem beziehungspädagogisch), das gilt für Schulleitung noch verstärkt.

Angesichts dieser nicht unproblematischen Aspekte der Work-Life-Balance ist es für Lehrer wichtig, sich auf die eigene Wahrnehmung zu verlassen (und nicht auf starre (z.B. Zeitmanagement-Regeln) und flexibel zu reagieren nach dem Motto: „*Mache das, was dir gut tut und was zu dir passt, in deiner eigenen Zeit.*“

Zeit ist auch ein gutes Stück weit Illusion. Vor allem die Verbindung von ‚schneller arbeiten = mehr Freizeit/ Wohlergehen‘ entpuppt sich schnell als ‚un-wirkliche‘ Vorstellung, weil man im Lehrberuf nie ‚fertig‘ wird, sondern immer noch besser, detailgenauer versuchen kann, den Rahmen zu gestalten und Unterricht vorzubereiten. Wichtige zentrale Anregungen können daher sein, im eigenen Tempo zu arbeiten, um seine eigene Zufriedenheit zu finden; immer wieder stimmige Pausen einzulegen; sich mit einem Anrufbeantworter und ISDN-Anlage mit verschie-

³⁹⁵ Der „*Carpe Diem*“-Slogan im Film ‚Club der toten Dichter‘ zeigt die Anfälligkeit des Systems Schule für dieses Motto.

denen Nummern zu finanzieren; Freizeit vorher festzulegen und einzuhalten; oder ein ‚Bitte nicht stören‘-Signal ans häusliche Arbeitszimmer zu hängen.

Zeitmanagement arbeitet auf Zielzustände hin. Das kann versklaven aber auch Klarheit über Zielorte und Wege geben. Das offizielle Ziel der Schule, dass die Schüler Schulabschlüsse erreichen, liegt nicht in der Hand der Lehrer. Daher ist insb. zu klären, was für Lehrer ihre konkreten, realistisch durch eigene Kraft erreichbaren Ziele sind, wann sie also von sich behaupten würden, ein guter Lehrer zu sein. Außerdem ist auf Ressourcen, Stärken und das eigene Profil ein Schwerpunkt zu legen. Vielfältige Anregungen für stimmiges Zeitmanagement für vor, während und nach der Schule sowie Anregungen für eine bessere Arbeitsorganisation von Lehrern finden sich ausführlich bei Kretschmann (2001, 129,131,137).

Die persönlichen Zeitanforderungen und -wünsche für das, was einem wichtig ist, variieren nach der jeweils gegebenen Lebenssituation. Wichtig ist hierbei, die verschiedenen Lebensbereiche zu berücksichtigen und angemessen zu mischen. Seiwert unterscheidet die vier Kategorien Kontakte und Familie, Beruf und Leistung, Körper und Gesundheit, Sinn und Werte. Fischer-Epe/Epe (2004, 17) entwerfen ein etwas detaillierteres ‚Haus des Lebens‘:

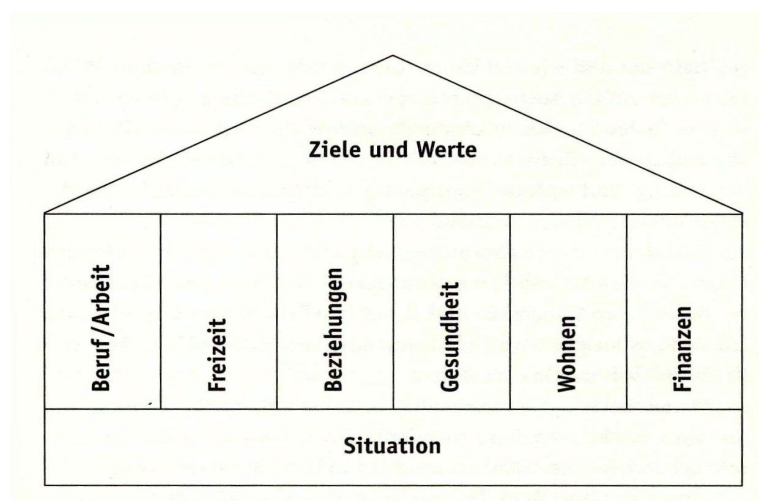


Abb. 9-14: Work-Life-Balance anhand des ‚Haus des Lebens‘ (Fischer-Epe/Epe 2004, 17)

Bei Seiwert (2005, 126ff) findet sich auch die Idee, dass man nicht mehr als sieben definierte „Lebenshüte oder Lebensrollen“ haben sollte. Interessant für Lehrer könnte es sein – auch aufgrund der Vielfalt ihres Jobs - zu schauen, welche ‚Hüte‘ sie vielleicht absetzen müssen, worauf sie sich beschränken müssen, um ihren Job (nach welchen eigenen erreichbaren Zielkriterien?) angemessen zu erledigen.

Zentrale These aus systemisch-konstruktivistischer Sicht ist, dass Klarheit über Grenzen und Aufgaben pädagogischer Verantwortung ein verändertes, gezielteres, klareres Work-Life-Balance-Verhalten ermöglicht, da interne Prioritäten Handeln deutlicher konturieren können. Wichtig für den Umgang mit den Grenzen und Aufgaben pädagogischer Verantwortung auf dem Hintergrund eines persönlichen, ausgewogenen Work-Life-Verhältnisses ist – das wurde weiter

oben bereits erwähnt – die Kenntnis schulpädagogischer Kontexte. Dazu gehören insb. die Zwangskontexte von Schule.

9.12 Umgang mit Zwang

Auf schulische Zwangskontexte wurde bereits in Kap.9.1.5 ein erster Blick geworfen. Zum Abschluss des neunten Kapitels sollen sie ausführlich thematisiert werden. Diese Notwendigkeit ergibt sich aus zwei Gründen. Erstens ist die Fachliteratur der letzten Jahrzehnte überwiegend aus humanistischer Sicht geschrieben, die aber Kontextbedingungen – im Vergleich zur systemischen Sichtweise – vernachlässigt. Zweitens scheint in den letzten Jahren das Bedürfnis von Schülern zuzunehmen, in Schule ihre Grenzen zu erfahren (systemisch-konstruktivistisch verstanden als: Orientierungsbedürfnis), so dass begrenzende Rahmenbedingungen von Schule stärker in die Aufmerksamkeit bzw. den Fokus treten. Drittens stammt viel Fachliteratur auch zur systemisch-konstruktivistischen Pädagogik aus der Förderpädagogik oder der Erwachsenenbildung und beziehen sich nicht primär auf den allgemeinen schulpädagogischen Bereich. All diese Gründe sprechen dafür, den Bereich des Zwangs in Schule für den Regelschulbereich eingehender zu beleuchten und auch auf seine Chancen hin unter systemisch-konstruktivistischen Aspekten zu untersuchen.

Der Zwangsaspekt der staatlichen Schule ist, wie gesagt, auch in der bisherigen Literatur zur systemischen Pädagogik und Beratung in Schule bislang eher wenig beachtet worden. Die dennoch vorhandenen Aufsätze und Bücher stammen oft aus dem Bereich der Förderpädagogik oder jenem der Erwachsenenbildung (oder sind für sie geschrieben). Dies sind beides Kontexte bzw. institutionelle Arbeitsbedingungen, in denen zwangs- und kontrollorientierte Rahmenbedingungen weniger strikt oder weniger nötig erscheinen (mögen). Förderschülern ist vielleicht weniger mit Zwangsmaßnahmen ‚beizukommen‘, oder Förderpädagogen sind u.U. vom Selbstverständnis her weniger gewillt, auf einen solchen Kontext zurück zu greifen (für sie ist es ja auch sinnvoll einen deutlichen Unterschied zum Funktionieren der anderen Schultypen zu setzen). Bei erwachsenen Schülern kann ein höherer Grad der Selbstorganisation bzw. der Selbststeuerung vorausgesetzt werden. Wie dem auch sei: Staatlich organisierte Schule findet zumindest die ersten neun Jahr in einem Zwangskorsett als Veranstaltung mit Anwesenheitspflicht statt. Dies wurde gerade vom Bundesverfassungsgericht noch einmal umfassend bestätigt.³⁹⁶

³⁹⁶ Und zwar im Zusammenhang mit einer Klage eines sich fundamentalistisch zeigenden Elternhauses: „Die [Bundesverfassungs-]Richter haben damit die verhältnismäßig strenge deutsche Schulpflicht bestätigt. Und dies gleich dreifach zu Recht. Sie haben die anerkannten Schulen - öffentliche wie private - gegen die Unterstellung in Schutz genommen, sie würden Kinder verderben. Sie haben auf die Pflicht des Staates hingewiesen, [fundamentalistische] Parallelgesellschaften zu verhindern, wie immer sie motiviert sein mögen. Und sie sind für das Recht der Kinder eingetreten, von Dingen zu erfahren, die im Weltbild ihrer Eltern nicht vorkommen“ (SZ-Kommentar 21.6.06).

Gerade für eine systemisch-konstruktivistisch ausgerichtete Arbeit muss in diesem Zusammenhang selbstverständlich konstatiert werden, dass Zwang und Kontrolle zunächst nicht zu Konzepten von Autopoiese und dem Respekt vor dem Schüler zu passen scheinen, die ja weiter oben als grundlegende Paradigmen der systemischen Arbeit gekennzeichnet wurden (Schwing/Fryszter 2006, 330). Andererseits zeichnet sich systemisches Denken aber auch durch die Berücksichtigung von Umwelten bzw. Kontexten aus. Und hier ist eben festzuhalten, wie bereits geschehen (Kap 9.1.5), dass Schule eine Zwangsveranstaltung ist - sowohl in einem engeren, generalisierten als auch in einem weiteren auf Einzelfallsituationen bezogenen Sinne:

Darüber hinaus kann Schule mit Situationen zu tun bekommen, in denen Gesetzesverstöße oder Fremd- oder Eigengefährdungen vorliegen, z.B. Gewalt, Mobbing, drastische Mager sucht, Selbstmordabsichten, sexueller Missbrauch, Scheidungskriege auf Kosten des Kindeswohls. Hier besitzt Schule staatlich verliehene Verantwortung und teilweise auch rechtliche ‚Wächterfunktion‘ und muss aufgrund gesellschaftlichen Auftrages und eigener ethischer Prinzipien tätig werden. In solchen Kontexten ist „Krise die Regel und nicht die Ausnahme“ (Alberstötter 2006a, 49).

Schule als...		
Zwangsveranstaltung im engeren Sinn	generalisierter Rahmen	Schule als gesellschaftliche Veranstaltung mit Anwesenheitspflicht, mit nicht-verhandelbaren Vorgaben und mit Kontroll- sowie Bewertungsfunktion
Zwangsveranstaltung im weiteren Sinn	pädagogisches Handeln in Einzelsituationen	situationsabhängiger Umgang mit den Bereichen von Anordnung, Kontrolle, Bewertung und Auswahl durch Lehrer, Teilkollegien und Schulhäuser im konkreten Schulalltag
gesell. Institution mit Wächterfunktion	Gesetzesverstößen, Selbst- und Fremdgefährdung	Aktivierung von bzw. Kooperation mit schulhauserexternen gesellschaftlicher Institutionen mit aktiver Kontrollfunktion bei vermuteter Selbst-, Fremd- und Kindeswohlgefährdung

Abb. 9-15: Schule als Zwangsveranstaltung und Institution mit Wächterfunktion

Für die schulische Pädagogik sind daher folgende Punkte im Zusammenhang mit Kontrollkontexten wichtig: Erstens, sich der Verfasstheit von Schule als Zwangsveranstaltung im engeren Sinne bewusst zu sein und der Auswirkungen, die das für Schüler-, Klassen-, Eltern- und Lehrerverhalten mit sich bringen kann (Kap.6.3.1).

Zweitens muss in problematischen Situationen grundsätzlich unter- und entschieden werden, ob ein Lehrer bzw. Schule sich in der gegebenen Situation noch im Kontext der angemessenen Eigenverantwortung des Gegenübers befindet oder ob Interventionsversuche in die Selbstorganisation des Schülers angebracht sind, die ihm – zumindest tendenziell³⁹⁷ - Verantwortung

³⁹⁷ Sie stellen auch in schwächerer Ausprägung von Grenzsetzungen symbolisch oder rituell zumindest in Frage, dass der Schüler aus der Außensicht der Kontrollierenden seiner Eigenverantwortung angemessen gerecht wird.

entziehen.³⁹⁸: Das ist die Frage, ob sich eine Situation noch im Angebots- oder bereits im Kontrollkontext befindet.

Drittens muss, wenn eine Situation im Kontrollkontext festgestellt wird, entschieden werden, ob ein Gesetzesverstoß bzw. ob Selbst- bzw. Fremdgefährdung vorliegen, so dass schulhauserne Institutionen in repressiver Funktion hinzugezogen werden müssen. Gesetzesverstöße, Selbst- und Fremdgefährdungslagen können als Sonderfall einer (erweiterten³⁹⁹) schulischen Kontrollfunktion verstanden werden. Schule ist hier allerdings allein zu ‚schwach‘, um angesichts der Art der mangelnden Eigenverantwortung ausreichend angemessen intervenieren zu können, und muss auf außerschulhäusliche Institutionen mit ausgeprägter Kontrollmacht bzw. Zwangsbefugnissen zurückgreifen bzw. mit diesen zusammenarbeiten (Polizei, Psychiatrie, Jugendamt u.ä.). Gerade bei möglicher Selbst- und Fremdgefährdung stellt sich die Frage, ob der Schüler noch in einer Weise Verantwortung für sein eigenes Leben übernimmt (bzw. ob Eltern/ Erziehungsberechtigte/ Alleinerziehende noch in einer Weise Verantwortung für ihre Aufgaben übernehmen), dass keine externen Kontrollinstanzen in ihrer zwangsausübenden Funktion hinzugezogen werden müssen. Dies ist mit anderen Worten die Frage, ob die Situation sich noch in einem Kontext des ausreichenden Vertrauens in die spontane, individuelle oder familiäre Selbstorganisation befindet. Wird diese Frage verneint, muss der erweiterte Kontrollkontext aktiviert werden, in dem „Dritte diese Verantwortung (teilweise) entziehen bzw. übernehmen und bestimmte Maßnahmen gegebenenfalls ohne Kooperation oder im Extremfall gegen den Willen des [...Gegenübers, R.M.] durchsetzen“ (Alberstötter 2006a, 45). Letzteres kann dann als ein deutlicher Eingriff in die Autonomie des Gegenübers erlebt und verstanden werden.

Viertens: Da die Kontrollebene der Pädagogik – aus systemisch-konstruktivistischer Sicht - in einem „lebendigen Zusammenhang“ mit der Angebotsebene (d.h. mit Hilfs- und Unterstützungsofferten) stehen sollte, ist als einzelner Lehrer bzw. als Schulhaus – ggf. in Kooperation mit schulhausernen Institutionen - zu schauen, wie der Durchsetzungskontext (zumindest mittelfristig) mit dem Angebotskontext verbunden werden kann, und zwar im Sinne einer Metaperspektive als integrative Kompetenz (Kap.9.1.6). Dies erfordert eine hohe Flexibilität, deren Vorteile weiter unten ausführlich dargestellt werden sollen. Prinzipiell wichtig ist es, mit der *Ausgestaltung* der Zwangskontexte jeweils so umzugehen, dass für den/die Betroffenen eine veränderte, unterschiedsbildende Situation entsteht, die zu neuen Kosten-Nutzen-Einschätzungen und damit zu veränderten Handlungsanreizen führen kann.

In diesem Kapitel werden zunächst spezifische Zwangskontexte von Unterricht und Schule identifiziert und beschrieben (Kap.9.12.1). Das darauffolgende Kapitel (9.12.2) untersucht Möglichkeiten für die pädagogische Nutzung von Gestaltungsräumen, die sich aus einer re-

³⁹⁸ Verantwortung ist ein Nullsummenspiel: Hat der eine mehr, hat der andere weniger (Kap.9.10).

flektierten Nutzung bzw. Utilisierung von Zwang als Ressource ergeben. Die Betrachtung der Relativität - bzw. des wechselseitigen Aufeinander-Bezogenheits - von Selbst- und Fremdbestimmung in den beiden pädagogischen Kontexten von Durchsetzung und Angebot (Kap.9.12.3) leitet über zur Fragestellung, wie der generelle schulische Zwangskontext auf eine Art und Weise aktiv ausgestaltet werden kann, die pädagogische Prozesse befördert (Kap.9.12.4). Um dies erfolgreich leisten zu können, sind insb. Aspekte von Metakommunikation, Transparenz und pädagogischer Präsenz zu beachten (Kap.9.12.5). Abschließend wird der Umgang mit Zwang, wie er auf systemisch-konstruktivistischem Hintergrund hier vorgeschlagen wird, kontrastiert mit der Sichtweise von schulischem Zwang in anderen Modellen (Kap.9.12.6), die zum Großteil bereits aus Kap.6.1 bekannt sind.

9.12.1 spezifische Zwangskontexte von Unterricht und Schule

Lehrer sind in ihrer Profession aufgerufen, mit „Macht als Ressource“ (Pleyer 1996, 189) und „Zwang als Zaun für Freiräume“ (Pleyer 1996, 191) umzugehen. Systemisch-konstruktivistisch gesehen, geschieht dies mit dem Ziel der zunehmenden Selbstständigkeit der Schüler, d.h. des Überflüssigwerdens als Pädagoge. Pädagogik zeichnet sich angesichts der grundsätzlichen Ambivalenz des Lebens zwischen Selbst- und Fremdbestimmung, zwischen Abhängigkeit und Unabhängigkeit gerade auch durch die Kunst aus, eine angemessene Balance zwischen den beiden Kontexten von Angebot und Durchsetzung zu finden und ein Gespür dafür zu entwickeln, in welchen Situationen Pädagogen sich ab wann wie positionieren und eingreifen oder die Dinge laufen lassen (Pleyer 1996, 192). Grundsätzlich haben Pädagogen dabei die Aufgabe, zu lernen, wie sie der Autonomie des Kindes in angemessener Weise mehr und mehr Raum geben können (Omer/Schlippe 2002,180). Außerdem können Konflikte zwischen Schülern ebenso wie Elternverhalten, bei dem sich die Frage stellt, ob sie das Kindeswohl noch angemessen berücksichtigen, Lehrer in Vermittlungs-, Grenzsetzungs- oder Schutzfunktionen hineinbringen.

Innerhalb des Zwangsrahmens im engeren, generellen Sinne lassen sich idealtypisch verschiedene Abstufungen im pädagogischen Umgang mit Zwang und Kontrolle im weiteren Sinne unterscheiden, wie das unten stehende Schaubild verdeutlicht. Die in Schule stattfindende Bewertung sowie vorhandene, bindende Regeln ermöglichen Orientierung und sie sind durch den politisch gewollten Rahmen als gegeben gesetzt. Wie aber mit ihnen umgegangen wird, bietet Spielräume und verschiedene Möglichkeiten, die in der jeweiligen Entscheidung des einzelnen Lehrers im konkreten Moment liegen.

³⁹⁹ erweitert insofern, als hier Schule über ihre eigentlichen kontrollierenden Funktionen hinausgreift und auch ggf. Handlungen des Elternhauses einschätzen muss.

1. Eine explizite Umsetzung von Zwangskontexten geschieht in der Anwendung von Kontroll- und Disziplinarmaßnahmen (also von Zwangsmaßnahmen).
2. In Schule bzw. im Schulhaus explizit vorhandene Regeln – und hierzu gehört auch, dass Schülerverhalten bewertet wird – gelten allerdings auch (schon), wenn gegen sie (noch) nicht verstoßen wird, sie binden das Schülerverhalten, indem bestimmte Handlungsoptionen ausgeschlossen werden.
3. Versuchte (Bei-)Steuerung des Schülerverhaltens durch Schaffung für ihn positiver Anreize⁴⁰⁰ gewährt dem Schüler noch nicht so viel Selbstverantwortung wie
4. eine partnerschaftliche Kooperation zwischen Lehrer und Schüler. In beiden Fällen (3 und 4) bleibt das Schülerverhalten auf den Lehrer bezogen – tendenziell unter Vernachlässigung des Einbezugs der Peergroup.
5. Schüler können aber auch aus eigener Motivation heraus die Zusammenarbeit miteinander suchen, wobei der Pädagoge noch für einen einbettenden Rahmen sorgt.
6. Gibt der Lehrer auch noch die Aufgabe ab, den Rahmen selber zu bestimmen, und überträgt bzw. überlässt es den Schülern, über diesen Rahmen zu verhandeln, dann begleitet er sie nur noch in einer rein moderierenden Funktion.

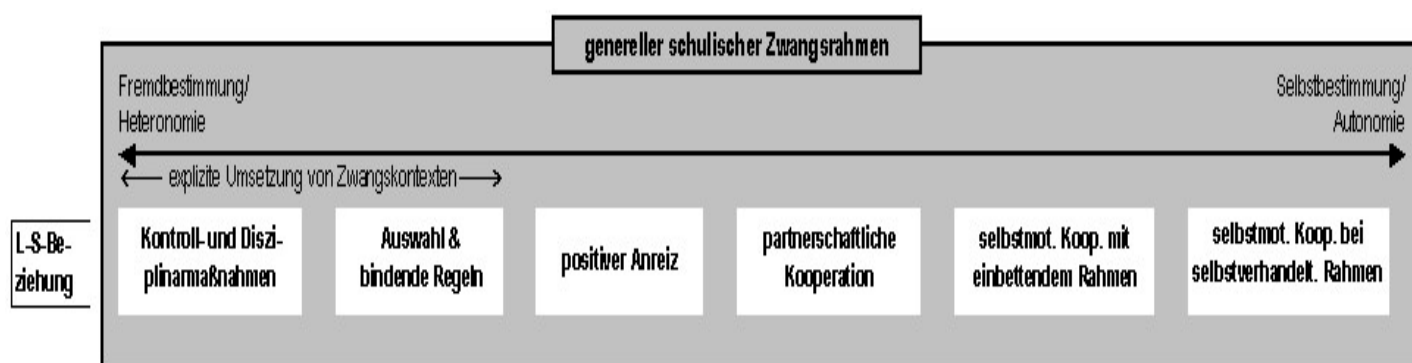


Abb. 9-16: Schule als Zwangsveranstaltung: genereller Schulzwang und spezifische Zwangskontexte auf der Lehrer-Schüler-Beziehungsebene

Je nach Stand der Klasse, Tagesform und Methode kann der Lehrer unterschiedliche Formen der Ausgestaltung des Zwangskontextes im weiteren Sinne wählen bzw. ausprobieren. Die oben stehenden Ausführungen sind als Modell zu verstehen, weitere Zwischenstufen sind gut denkbar. Die Entscheidung des Pädagogen für eine dieser Stufen kann er auf dem Hintergrund des obigen Modells ggf. auch den Schülern mitteilen bzw. mit ihnen verhandeln. Modellhaft be-

⁴⁰⁰ Dies sind eher Vorstellungen aus der Verhaltenstherapie als der systemischen. Ich nenne sie an dieser Stelle, um den Unterschied zur nächsten Stufe (partnerschaftliche Kooperation) deutlich zu machen. Nicht nur aus systemisch-konstruktivistischer Sicht sondern bereits auch aus VT-Sicht macht es Sinn, das Arbeiten mit Anreizen gemeinsam mit dem Schüler abzusprechen. Dann aber findet die Absprache selber auf einer tendenziell partnerschaftlichen Ebene statt, die Umsetzung (selbst und für sich allein genommen), zeugt aber eher von einer (noch) asymmetrischen Beziehung.

trachtet, wächst von 1 bis 6 (bzw. im oben stehenden Schaubild von links nach rechts) die Größe der Freiräume und Selbstverantwortung der Schüler.⁴⁰¹

Selbstmotivierte Kooperation von Schülern ist vergleichsweise selbstbestimmter, setzt allerdings voraus, dass die Schüler über Eigenmotivation verfügen, auf die der Lehrer nur über die Gestaltung einbettender Rahmen und sein persönliches Verhalten Einfluss nehmen kann. Eine zentrale These systemisch-konstruktivistischer pädagogischer Arbeit besagt, dass Eigenmotivation in kooperativen Situationen steigt. Es ist davon auszugehen, dass Schüler dann, wenn sie den einbettenden Rahmen⁴⁰² mitverhandeln können (Palmowski 1997a, 47), mit erhöhter Motivation und Engagement dabei sind: So erlernen und probieren sie kooperatives Verhalten aus, während sie zugleich zunehmend selbstbestimmt sich verhalten.⁴⁰³ Auch im späteren Leben und auch in den sozialen Beziehungen schon während der Schulzeit müssen Menschen Kooperation verhandeln.

Einerseits ist die linke Seite des Schaubildes nicht prinzipiell besser als die rechte, da hier soz. ein Kontinuum dargestellt ist, auf dem der Pädagoge sich in Schule in den konkreten Fällen des Umgangs mit einzelnen Schülern und Klassen unter Aspekten der ‚Passung‘ bewegt. Es geht also um pädagogische Stimmigkeit und Viabilität seiner Beobachtung, Erklärung und Bewertung der vorliegenden Situation, des Verhaltens des Schülers und seiner Entwicklungserfordernisse und -chancen. Spätestens bei Fragen der Kindeswohlgefährdung besitzen Lehrer ein gesellschaftlich anvertrautes „Wächteramt“, das sie auch in Konfrontation zu den Eltern bringen kann. Aufgrund mangelnder Ausbildung auf dem Gebiet der Beobachtung besorgniserregender Auffälligkeiten entsteht allerdings faktisch in Schule oft eine „Grauzone zwischen missionarischem Aktionismus über resignative Hilflosigkeit bis hin [...] zum Rückzug auf eine Identität als Wissensvermittler“ (Storath 1998, 67).

Andererseits legen die Idee der Autopoiese, die soziologisch beschreibbaren Anforderungen der Postmoderne und Schulgesetzestexte nahe, dass das Ziel schulischer Bildung und Erziehung im rechten Bereich der gewachsenen Autonomie zu suchen ist. D.h. die jeweils eingesetzten pädagogischen Mittel, die jeweils getroffenen pädagogischen Maßnahmen sollen dazu beitragen (und hierauf sind sie im Professionsbereich zu überprüfen und ggf. zu diskutieren), dass Schüler zunehmend und langfristig sich autonom verhalten können. Darüber darf nicht vergessen werden, dass der bürokratisch-institutionelle Rahmen von Schule zunächst einmal den ungestörten Ablauf von Schule als Organisation garantiert sehen will, den der Lehrer stets mitbedenken muss.

⁴⁰¹ Diese sechs Abstufungen werden in Kap. 9.12.4 weitergehend ausgeführt.

⁴⁰² Der einbettende Rahmen wird hier verstanden als innerhalb des generalisierten Zwangs umgesetzte Beziehungsgestaltung, die den generalisierten Zwangsrahmen ggf. ‚auffangen‘ und im faktischen Verhalten und Erleben transformieren kann (Kap.9.12.2).

⁴⁰³ Hierfür reicht es nicht, dass eine Situation vom Lehrer als kooperativ konzipiert wird. Letztlich entscheiden die Schüler selber, ob sie faktisch eine Gesamtsituation eher als zur Kooperation einladend ansehen oder eher nicht.

9.12.2 Bejahung von Zwang als einer Ressource

Umgangsformen mit Zwang in Schule gibt es, da der Umgang mit Zwang und Kontrolle letztlich an den Einzelfall geknüpft ist, in tendenziell unbegrenzter Zahl. Möglich ist – aus einer Innenperspektive heraus – auch die Negierung oder Tabuisierung des Zwangskontextes. Aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive, wie sie in dieser Arbeit vertreten wird, würde dies zwar eine Komplexitätsreduzierung der Sichtweise auf Schule bedeuten und damit den Umgang mit Schule aus Lehrersicht vermeintlich vereinfachen. Allerdings wäre – aus einer Außenperspektive – die Konsequenz und der Preis hierfür der Verzicht auf wichtige (Bei-)Steuerungsinstrumente für Pädagogen, die in einem Zwangskontext unterrichten. Auch würden Schülern damit wichtige Orientierungsmöglichkeiten und Chancen der Grenzerprobung genommen. Omer et al (2006, 47) halten daher sowohl eine Tabuisierung wie auch eine Ignorierung von Macht in pädagogischen Beziehungen für gefährlich und kontraproduktiv.

Verschiedene systemisch-konstruktivistische Autoren im pädagogischen und therapeutischen Bereich⁴⁰⁴ vertreten daher die Position, bei einer Arbeit in Zwangskontexten diese zu bejahen, transparent zu machen und zum langfristigen Wohle aller an Schule Beteiligten zu nutzen⁴⁰⁵. Zwangskontexte schaffen teilweise „erst den Rahmen und die Voraussetzung, dass [...Schüler, R.M.] sich mit Hilfsangeboten auseinander setzen“, wenn Verstöße gegen gesellschaftliche oder ethische Regeln mutig, kunstfertig und respektvoll angesprochen werden (Schwing/ Fryszer 2006, 331). Das heißt, Macht- und Verantwortungsgefälle zwischen Pädagogen und Schülern müssen im Dienst einer von Achtung getragenen Beziehung und der angemessenen Verselbstständigung der Kinder und Jugendlichen stehen (Omer/Schlippe 2004, 38f).

Hierzu kann der Pädagoge sich bei abweichenden Ansichten mit dem Schüler z.B. ggf. gemäß den Anklagen des Schülers für ‚nicht immer gerecht‘ und sogar ‚schuldig‘ bekennen, zugleich bei seinen Überzeugungen bleiben, die Angelegenheit nicht weiter diskutieren, grundsätzlich präsent bleiben und es sich dabei gut gehen lassen (Omer/Schlippe 2002, 168). ‚Es sich gut gehen lassen‘ versteht Omer als Akzeptanz, dass ‚konstruktive Ungerechtigkeit‘ zur erziehenden Funktion gehört (Omer/Schlippe 2002, 170f). Damit folgt er der Forderung der Heidelberger Schule, dass man als Pädagoge stets darauf achten sollte, selber ressourcevoll mit sich umzugehen (Mücke 2002, 75). Es geht hierbei darum, eine solche präsent-erzieherische Position „im Sinne von Entwicklungsförderung, Ressourcenerweiterung und Ermutigung zur Verantwortungsübernahme auszufüllen“ (Levold et al. 1992, 307). Außerdem sollten Kontrolle und Hilfe so verknüpft werden, dass „sowohl ein spontaner Zugriff in akuten Situationen als auch [...] die Entwicklung weitsichtiger Pläne“ verfolgt werden können (Omer/Schlippe 2002, 31). Dies er-

⁴⁰⁴ z.B. Omer/Schlippe (2002, 2004); Pleyer (1996), Palmowski (1997).

fordert eine um- und einsichtige Metaposition zur jeweiligen Dynamik, die Kontexte und mögliche Entwicklungslinien berücksichtigt. Machtverhältnisse können dann aktiv und offen benannt werden, und eine von Manipulation und Bewertung freigehaltene Beratung wird dann auch in einem Zwangskontext durchaus möglich (Pleyer 1996, 193).

Ein wesentlicher Vorteil von Zwang ist, dass er durch die Reduktion von individuellen Verhaltensoptionen schneller und wirksamer als angebotene Dialoge (aber nie verlässlich) erwünschtes Verhalten beim anderen erreichen kann, und mitunter über das erzwungene Verhalten auch zu Musterveränderungen führt: „So wird Zwang als sichernd und ordnend verstehbar, ja sogar unverzichtbar, um einen geschlossenen Freiraum als solchen wahrnehmen und gefahrlos in Besitz nehmen zu können“ (Pleyer 1996, 191f). Aus einer solchen Sicht geht es in Schule „nicht um die Frage von Zwang oder Nicht-Zwang, sondern nur um seine relative Bedeutung und das heißt auch Größenordnung“ (Palmowski 1997a, 44).

Die These der Notwendigkeit eines miteinander verknüpften Wechselspiels von Angebot und Durchsetzung, von Unterstützung und Zwang wird ergänzt durch die Idee, dass, je mehr Selbstständigkeit jungen Menschen attestiert wird, desto weniger Zwang und Kontrolle eingesetzt werden müssen. Insofern als Schule auf die Verselbstständigung, auf das Mündigwerden ihrer Klientel zielt, hat sie aus systemisch-konstruktivistischer Sicht ein grundsätzliches Anliegen darin, sich zu fragen, wie (weit) sich der Anteil des Zwanges in Schule reduzieren lässt (Palmowski 1997a, 47). Dieser Blickwinkel sollte sich immer wieder von Pädagogenseite aus bewusst gemacht werden, denn aufgrund der Art ihrer Organisiertheit liegt in der Institution Schule ein Schwerpunkt der Aufmerksamkeit in der Organisation von vornherein auf dem Kontrollkontext - mit u.U. negativen Auswirkungen für eine Verringerung von Zwang in Schule.⁴⁰⁶

Darüber hinaus aber sagt diese These der möglichst größten angemessenen Freistellung von Zwang nichts über das jeweils konkret anzuwendende genaue *Ausmaß* von Kontrolle bzw. Zwang im Einzelfall aus, da es sich hier um individuell zu treffende Entscheidungen im Professionsbereich handelt. Grundsätzlich gilt hier, dass je mehr Verantwortung die Umwelt übernimmt, desto weniger braucht (bzw. kann) der Schüler übernehmen, da das Spiel um Verantwortung ein Nullsummenspiel ist. Die entscheidende Frage aus pädagogischer Sicht lautet dann: ‚Welches Maß an Fremdkontrolle ermöglicht die (zurzeit) angemessenste Form der Eigenverantwortung?‘ (Ebbecke-Nohlen 2007). Noch grundsätzlicher hatte bereits Kant die Frage: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ als Grundfrage der Pädagogik bezeichnet (Kant, zit.n. Seidel 2000, 39).

⁴⁰⁵ ‚Utilisation‘ bedeutet, den Versuch, die diversen Beiträge von Kommunikationsbeteiligten „als wertvolle, kompetente Angebote zu behandeln, als Informationen darüber, was gerade als notwendig für eine zielfdienliche Kooperation“ erachtet wird (G.Schmidt 2004a, 186f; sowie Erickson 2003, Erickson/Rossi 2004)

⁴⁰⁶ weil Aufmerksamkeitsfoki die Qualität selbsterfüllender Prophezeiungen gewinnen können (G.Schmidt 2004a,b).

Erschwert wird eine solche Einschätzung auch immer dadurch, dass die Kinder und Jugendlichen mit ihrem Verhalten auf die entsprechende Kultur des Umgangs mit Zwang einwirken. Systemisch-konstruktivistisch gilt in dieser komplexen Situation, dass Lerner und Lehrende „nach Möglichkeit dialogisch auszuhandeln [haben], welche konstruktiven Wege und Mittel ihnen als Ressourcen bereitstehen und welche Lösungen sie hierbei auf der Inhalts- und Beziehungsseite ausprobieren wollen“ (Reich 2005, 188). Das beinhaltet ggf. die Möglichkeit, den Umgang mit bzw. das Ausmaß von Zwang *selbst* zu verhandeln (Palmowski 1997a, 47) - und nicht nur andere Aspekte *unter* Zwang zu verhandeln: „In diesem Sinne geht es beim Erziehen auch darum zu klären, welche Regeln und welche Rahmenbedingungen Gegenstand eines gemeinsamen Aushandelns sein können und welche nicht. Und dies stellt eine wesentliche Aufgabe des Erziehens dar – die kontinuierliche Auseinandersetzung mit Rahmen, Regeln und den daraus resultierenden Konsequenzen“ (Hargens 2006, 73). Auch in üblichen Alltagsfragen sind dann von Erzieherseite Gesprächssituationen mit in dem Sinn offenem Ausgang zu suchen, dass die Kinder und Jugendlichen prinzipiell jederzeit eigene gestalterische Beiträge und Möglichkeiten beisteuern können, wenngleich grundlegende Regeln der Beziehungsgestaltung hierbei i.d.R. nicht angetastet werden (Hargens 2006, 73). Auch die schulische Aufgabe der Bewertung kann der Pädagoge in dialogischer Form unter Einbeziehung der Schüler gestalten (Honisch 2004, 119), was nicht Objektivität herstellt oder erhöht, aber „die Möglichkeit einzelner Beurteiler, ihre Entscheidung zu begründen, [...] erweitert“ (Heuwinkel 2002, 42).⁴⁰⁷ Auf solchen Wegen wird die Selbstorganisation der Schüler – in den möglichen Grenzen - respektiert und gestärkt

Ein derartiges Vorgehen verändert radikal die Verantwortungssituation z.B. sich auffällig verhaltender Schüler. Sie unterliegen nicht mehr passiv der Gefahr, dass ihnen etwas zustößt, was sie nicht wollen – eine Situation, die nur Ausweichen, Vermeidung und ein So-tun-als-ob-Spiel erlaubt. Sondern sie können ein gesteigertes Risiko (und damit zumindest unterstellt erhöhte Verantwortung) aktiv übernehmen, wobei sie in dem Maße, wie sie investieren, gewinnen können (Palmowski 1997a, 47). Damit wird der Schüler in einen Rahmen gestellt, in dem er unter pädagogischer Begleitung und in Konfrontation mit klaren Rückmeldungen Konfliktbearbeitung, selbstständigeren Umgang mit sich selbst und Dissensmanagement (Palmowski 1997a, 47f) weitergehender als bisher erlernen kann.

Eine grundsätzliche Bejahung von Zwang, auch in Kooperation mit schulhausexternen Institutionen, bedeutet nicht, dass Lösungen (auch in sich zuspitzenden Krisen) linear-kausal aufoktroiert werden könnten (Kron-Klees 1997, 59). Allerdings muss ein Verhalten von Schü-

⁴⁰⁷ Das setzt voraus, dass im Vorhinein Klarheit über die zu erreichenden Ziele besteht, die auch vorab zumindest in Teilen verhandelt oder in beratenden Gesprächen festgelegt werden können (Honisch 2004, 119). All dies enthebt den Lehrer selbstverständlich nicht davon, für die Notengebung unter den rechtlich vorgegebenen Regeln (z.B. Gleichheit) Verantwortung übernehmen zu müssen. Es geht nicht um eine Abgabe von formaler und inhaltlicher Verantwortung einer Funktion, sondern vielmehr um die Übernahme von Verantwortung im Zusammenhang mit dem Wie der Handhabung der Bewertungsfunktion.

ler- und/ oder Elternseite, das auf Handlungsebene eine erhebliche Nichtübernahme von Verantwortung zeigt, zur Reaktion und Aktivierung des Kontrollkontextes führen. In ‚härteren‘ Fällen übernehmen dann Schule und hinzugezogene außerschulhäusliche Institutionen „Substitutionsfunktionen für die zu wenig entwickelten Fähigkeiten“ der kontrollierten Personen (Simon 2001b, 121), seien es Kinder oder auch ihre Eltern.

Auf diesem Hintergrund unterschiedlicher Eskalationsintensität ist es hilfreich, verschiedene Stufen von Konflikteskalationen unterscheiden zu können. Die Stufenmodelle Glasls (1997, 2000) sind hier hilfreich, aber relativ differenziert und für schulpädagogische Handlungsfelder recht komplex. Eine wesentliche didaktische Reduktion im Sinne eines einfacher anwendbaren Handwerkszeugs schlägt, abgeleitet von Glasl (2000, 114f,130), Alberstötter (2006a, 36) vor. Er unterscheidet drei Eskalationsstufen, wobei die Intensität und Notwendigkeit der Aktivierung von Beratungs- und Zwangskontexten mit den Eskalationsstufen zunehmen.

Eskalationsstufe 3 chronischer Kampf um jeden Preis		
Eskalationsstufe 1 zeitweise gegeneinander gerichtetes Re- den und Tun <ul style="list-style-type: none"> • schnell vorübergehende Verhärtung der Standpunkte – kurze Konfliktepisoden • vorübergehende Polarisierung im Denken • niedrige emotionale Intensität • teilweise eingeschränkte Fähigkeit des Zuhörens („selektive Taubheit“) • quasi-rationales Argumentieren • verbale Ausbrüche („Szene machen“) 	Eskalationsstufe 2 häufiges verletzendes Agieren und Ausweitung des Konfliktfeldes <ul style="list-style-type: none"> • Chronifizierung des Konflikts: Phasen der Beschleunigung und Verdichtung von Konflikt-ereignissen • Emotionalisierung durch „mächtige Geschichten“ („Mythenbildung“) • hohe Intensität der wechselseitigen Ablehnung und Verletzungen • stereotype bipolare Wahrnehmungs- und Denkmuster (gut – böse, Opfer - Täter) • Verlust der Empathie • „Strategie der vollendeten Tatsachen“ • Drohungen mittels ultimativer Forderungen • Öffentliche Inszenierung/ Bloßstellen • Emotionalisierung u. Hineinziehen v. Dritten • Ausweitung des Konfliktsystems (u.a. durch schulhauserne „professionelle Akteure“) • neutrale Drittpositionen werden nicht erlaubt → Bildung von „Lagern“ → Radikalisierung im Denken, Fühlen, Wollen & Handeln; Gefahr der Verschärfung der symmetrischen Eskalationsdynamik 	<ul style="list-style-type: none"> • extreme Gefühle der Verzweiflung und des Hasses, tiefes Rachebedürfnis • Radikale Distanzierung, Kontaktvermeidung • Entmenslichung des Gegners als Voraussetzung für den • Übergang zur aktiven Zerstörung. Ziel ist die existentielle Schädigung und Vernichtung des Feindes durch: Verleumdung sowie Drohungen und reale (Gewalt-)Handlungen • Die Schädigung des Feindes wird wichtiger als der eigene Nutzen. „Gut ist, was schlecht für sie/ihn ist.“ • rücksichtslose Instrumentalisierung Dritter → Letztes Ziel: im eigenen Untergang den Feind mit in den Abgrund reißen
	vielfältige intrapersonale Ressourcen bei den Konfliktparteien <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit zu Empathie und Selbstregulierung • Einsicht in die eigenen Anteile • Fähigkeit zur Entschuldigung u. Verzeihung • Verfügung über deeskalierende Konstruktionen • Einbeziehung sozial kompetenter neutraler Dritter ohne Anspruch auf Bündnisgenossenschaft bei Zugeständnis von „Meinungsfreiheit“ 	institutionelle Ressourcen: <ul style="list-style-type: none"> • formale Macht des Lehrers, des Schulhauses, der Schulverwaltung/-aufsicht • formale Macht schulhauserner v.a. auch repressiver Institutionen
Reaktionsmöglichkeiten der Schule: Beratungsangebote	- Anordnung von Beratung im Zwangskontext - erste Sanktionen (z.B. päd. Maßnahmen)	institutionelle Ressourcen: <ul style="list-style-type: none"> • härtere Sanktionen (z.B. Ordnungsmaßnahmen) - Aktivierung von schulhausernen Zwangskontexten

Abb. 9-17: Konflikteskalationsstufen und schulische Reaktionsmöglichkeiten (in Anlehnung an Alberstötter 2006a, 36)

Deutlich wird hier, dass in Situationen, in denen „die Selbstkontrolle des primären Systems versagt und auch professionelle Formen von ‚Hilfe‘ (Beratung, Therapie) am Ende sind“, eine Notwendigkeit von Grenzsetzung und Kontrolle von außen entsteht. Dafür muss Schule ebenso wie Gesellschaft über Begrenzungsmacht verfügen, um Machtmissbrauch einschränken zu können (Schwing/ Fryszer 2006, 331) – sei es im Klassenraum (d.h. im Zuständigkeitsbereich Schule) oder im Elternhaus (d.h. im Zuständigkeitsbereich Gesellschaft). „Die Warnfunktion gesellschaftlicher Teilsysteme und die Aufgabe staatlicher Organe [wie Schule⁴⁰⁸], ihr ‚Wächteramt‘ professionell wahrzunehmen, kommen dann zum Tragen“ (Alberstötter 2006b, 196f). Hier wird Kooperation und Vernetzung für die Schule zu einer notwendigen Strategie, um hoch eskalierende Konflikte überhaupt eindämmen zu können (vgl. Kap. 11.4). Ein zu eng gefasstes Verständnis von Schweigepflicht kann dann problematisch werden, um die Kooperation effektiv zu gestalten (M.Weber 2006a,b).

Grundsätzlich sollten zwei Dinge im Umgang mit Schülern an dieser Stelle nicht vergessen werden. Erstens, autoritäre Konzepte, die den Schwerpunkt des eigenen Blicks auf den Zwangskontext legen „implizieren, dass die Lösung von außen kommen muss. Letztlich führen sie zu Abhängigkeit und auch eher zu einem Selbstbild von Inkompetenz“ (G.Schmidt 2004a, 154). Zweitens sollte berücksichtigt werden, dass Schüler junge Menschen in intensiven und manchmal verwirrenden Reifungsprozessen sind. „Und bist du nicht willig, so gebrauch ich Ge...duld“ (Pleyer 1996, 194), kann dann in als konflikthaft erlebten Situationen ein erster Schritt zur Entspannung von Seiten des Pädagogen sein.

Schulische Pädagogik kann, da sie mit der nachwachsenden Generation zu tun hat, gar nicht anders, als mit Selbst- und Fremdbestimmung umgehen zu müssen. Unter Rückgriff auf die Unterscheidung zweier Kontexte der Pädagogik lassen sich Auto- und Heteronomie idealtypisch diesen Kontexten tendenziell zuordnen

9.12.3 Auto- und Heteronomie in den pädagogischen Kontexten

Als Modell beinhalten der Angebots- und der Durchsetzungskontext der Pädagogik einen je unterschiedlichen Umgang mit Selbst- und Fremdbestimmung der Heranwachsenden. Das liegt daran, dass die beiden Kontexte Ausdruck der paradoxen Zielsetzung von Schule und Erziehung sind, Selbstständigkeit junger Menschen in einem (gerade ja auch schützend gemeinten, i.d.R. mit zunehmendem Alter der Heranwachsenden abnehmenden) Rahmen von zumindest teilweiser Heteronomie⁴⁰⁹ zu ermöglichen. Das Schaubild Abb. 9-16 auf S.362 kann dementsprechend ergänzt werden:

⁴⁰⁸ diese nennt Alberstötter explizit (2006b, 197).

⁴⁰⁹ Der Begriff der ‚Heteronomie‘ (Fremdbestimmung) meint die Handlungsoptionen reduzierende Gestaltung von Kontexten durch erziehende Subjekte (z.B. Pädagogen) und Systeme (z.B. Gesetze, Schulhausregeln) und steht systemisch-konstruktivistisch unter dem Vorbehalt der Unmöglichkeit instruktiver Interaktion.

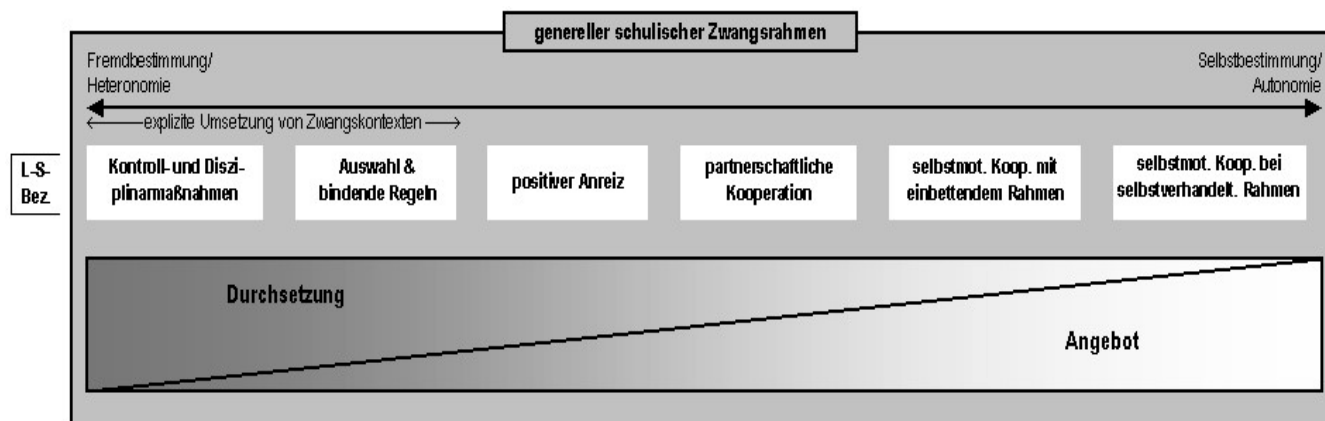


Abb. 9-18: Auto- und Heteronomie auf dem Hintergrund der pädagogischen Kontexte von Angebot- und Durchsetzung als Formen der Lehrer-Schüler-Beziehung

Weiter oben wurde darauf hingewiesen, dass es in helfenden Berufen günstig sein kann, darauf zu achten, nicht zu viel Verantwortung abzunehmen (Palmowski 1997a,45; Hargens 2003). Es geht dabei aber nicht um ein Entweder-Oder, sondern (wie so häufig in der systemischen Sichtweise) um ein Sowohl-als-Auch: Wer in Situationen diagnostizierter (noch) eingeschränkter Selbstständigkeit von Schülern Lernprozesse unterstützen und vorantreiben möchte, „wird eine Balance finden müssen zwischen Festhalten und allmählichem Loslassen“ (Pleyer 1996, 192), zwischen Fremd- und Selbstbestimmung.

Am linken Rand des Schaubildes – z.B. beim Systemausschluss (bspw. Schulverweis oder Zwangseinweisung eines Schülers in die Psychiatrie aufgrund von Selbst- oder Fremdgefährdung) - ist die Übertragung von Verantwortung auf Schule und andere gesellschaftliche Institutionen des Kontrollkontextes nicht mehr Verhandlungssache mit dem Schüler oder Eltern. Am rechten Rand des Schaubildes wird Schule als Erziehungsfunktion ggf. überflüssig, während sie z.B. in der Oberstufe oder in Teilen der Erwachsenenbildung immer noch eine Auswahlfunktion besitzt. Deutlich wird hier, dass in der gleichen Situation – je nach Blickwinkel der (involvierten) Beobachter - verschiedenen Kontexten parallel Gültigkeit zugesprochen werden kann. Unter hypno-systemischen Aspekten (G.Schmidt 2004a) kann der Lehrer⁴¹⁰ durch sein Verhalten den Fokus der Aufmerksamkeit verschieben.

9.12.4 Die Ausgestaltung des Zwangsrahmens

Im Folgenden soll - auf dem Hintergrund des pädagogischen Kontinuums zwischen Durchsetzung und Angebot sowie zwischen Hetero- und Autonomie - die Ausgestaltung des schulischen Zwangsrahmens genauer betrachtet werden. Hierbei wird zurückgegriffen auf die sechs idealtypischen Abstufungen im pädagogischen Umgang mit Zwang und Kontrolle im weiteren Sinne, wie sie im Kapitel 9.12.1 bereits unterschieden und eingeführt wurden, sowie auf

⁴¹⁰ Die Schüler freilich auch.

die aus der Autopoiese-Prämisse abgeleitete Forderung, dass so viel Freiräume wie entwicklungsangemessen möglich gewährt werden sollten. Gerade der letzte Punkt unterliegt stets der verantwortlichen Interpretation des Pädagogen und ist insofern relativ und – wie der Umgang mit Zwang und Freiräumen immer – für ihn risikobehaftet.⁴¹¹ Zugleich weist die Idee der Selbstorganisation auch auf folgenden, bedeutsamen Punkt hin: Pädagogen, die ein offenes und überzeugtes Ja zum vorhandenen Zwangskontext im engeren Sinne und zum aktivier- und gestaltbaren Zwangskontext im weiteren Sinne geben und offensiv vertreten können, besitzen den Vorteil und die Freiheit, mit Schülern, die aktiv ihre Verantwortung in einem solchen ursprünglichen Zwangsspiel ergreifen, eine Form der Beziehungsgestaltung aufzubauen und zu erweitern, die Regeln aus dem Zwangskontext zunehmend überflüssig machen kann (Pleyer 1996, 195). Unannehmbarem Verhalten von Schülern muss der Pädagoge sich effektiv entgegen stellen und zugleich versuchen, Eskalation zu vermeiden bzw. entgegen zu wirken (Omer/Schlippe 2002, 57). In transparenter Weise kann er ‚Produktinformationen‘ über Unterstützungsangebote anfügen, die zu einer gleichrangigen und achtungsvollen Kooperation an anderer Stelle und in einem anderen Setting einladen (G.Schmidt 2004a, 67). Das in diesen Zusammenhängen vielleicht am wirksamsten einsetzbare Mittel für den Pädagogen ist die eigene Person und seine Beziehungsgestaltung: „Der Gegenpol von Zwang ist nicht Freiheit, sondern Verbundenheit“ (Martin Buber, zitiert nach Voß 2000b, 34).

Für die Entscheidung, wo auf diesem Kontinuum es sich in einer Situation oder in einem Entwicklungsprozess zu verorten gilt, können die nachfolgenden Überlegungen hilfreich sein. Aus den bisherigen Überlegungen können nunmehr wichtige Implikationen für die Ausgestaltung der Abstufungen im pädagogischen Umgang mit Zwang und Kontrolle (Abb. 9-16, S.362) entwickelt werden:

1. Im Bereich der *Kontroll- und Disziplinarmaßnahmen* müssen neben den gesetzlichen auch die schulhäuslichen Bestimmungen berücksichtigt werden. Die Pädagogik befindet sich hier weit im Bereich der Fremdbestimmung im Sinne einer hierarchischen ‚Top-down-Position‘. Der Lehrer (bzw. ein Teilkollegium oder die Schulleitung) haben bereits klare, nicht-verhandelbare Anweisungen gegeben (Kontext ‚bindende Regeln‘) und ziehen im hier beschriebenen Bereich Konsequenzen im Sinne von pädagogischen Sonderaufgaben oder Strafen im Zusammenhang mit Unterricht sowie im Sinne von pädagogischen oder auch Ordnungsmaßnahmen. Der Schüler besitzt hier letztlich keinen Einfluss, er wird nicht mehr gefragt (allenfalls befragt). Dennoch ist es günstig, ihm Unterstützungsmöglichkeiten auch

⁴¹¹ Ein Übersicht verleihendes, entsprechendes Schaubild zu diesem Unterkapitel befindet sich an seinem Ende (Abb. 9-19 auf S.377).

weiterhin⁴¹² anzubieten. Außerdem sollte von Seite des Lehrers (bzw. der Schule durch Lehrer) ‚Präsenz‘ gezeigt werden (Kap. 9.5). Diese erleichtert es dem Schüler, sich in Richtung größerer Selbstständigkeit zu bewegen, und zwar ohne (größeren) Gesichtsverlust. Günstig ist auch, wenn das Schulhaus im Sinne eines Konfliktmanagementsystems klare Zuständigkeiten und Abläufe inklusive etablierter und bekannter Unterstützungsmaßnahmen kennt (Kap. 11.4). Dies kann zugleich ein Weg sein, den Schüler in eine kooperative ‚Kundenposition‘ im Beratungsbereich zu bringen (Kap. 10.7). Eine Vernetzung mit schulhausexternen Institutionen liegt hier eher im repressiven Bereich.

2. Auch im Kontext von Auswahl und bindenden Regeln fallen gesetzliche und die schulhäuslichen und die in der Klasse gültigen Regeln ins Gewicht. Letztere sind aber aus Schülersicht deutlich verhandelbarer als gesetzliche Vorschriften oder quasi im ganzen Schulhaus bekannte und praktizierte Regeln. Der Lehrer befindet sich ja in der Position, dass er in der heutigen Postmoderne in der Autoritätszuteilung von seinen Schülern abhängig ist und gleichzeitig aufgrund seiner pädagogischen Funktion Grenzen setzen muss. Er steht also in der Zwickmühle, letztlich die Grenzen so zu setzen, dass er sich einerseits selber (und den Auftragskontext) nicht verrät und andererseits die überwiegende Mehrheit der Schüler der Klasse oder des Kurses diese akzeptieren. Autorität beruht in der Postmoderne nicht auf bloßer Macht sondern vor allem auf ‚Präsenz‘ (Kap. 9.5). Auf diesem Hintergrund kann es sinnvoll sein, als Pädagoge unter Wahrung der eigenen Vorstellungen ggf. mit den Schülern Regeln und auch Gratifikations- und Sanktionsmöglichkeiten (Palmowski 2003, 60) zu verhandeln. Günstig kann es hier außerdem sein, den Faktor Zeit mit ins Spiel zu bringen und eine Regelung für einen bestimmten Zeitraum zu etablieren und dann das Ergebnis zu evaluieren.⁴¹³ Solche Verhandlungen sind triadischer Art, d.h. sie erfolgen unter Hinweis des Pädagogen auf einen Dritten, z.B. das Gesetz und sein Gewissen⁴¹⁴. Dies gilt auch für alle Beratungen und Mediationen im Zwangskontext (Kap. 10.5.1.8). Die Einstellung des Pädagogen betont in diesem Kontext die Ressourcen des Schülers und vorhandene Lösungsmöglichkeiten bzw. –fähigkeiten und versucht ggf., ihn als ‚Kunden‘ für Beratung zu gewinnen. Auch in diesem

⁴¹² Vor der Anwendung solcher Zwangsmittel sollten i.d.R. Unterstützungsmaßnahmen bereits angeboten worden und nicht wahrgenommen (= auf Handlungsebene abgelehnt) oder gescheitert sein. Sollten sie gescheitert sein, kann es günstig sein, nunmehr andersartige Angebote zu machen.

⁴¹³ Das kann sogar für solche ‚hoheitlichen‘ Aufgaben wie Bewertung gelten. Ein Beispiel: Notengebung liegt in der Verantwortung des Lehrers; er kann aber bei einer frühzeitigen Besprechung des Leistungszwischenstands, wenn der Schüler die Note nicht nachvollziehen kann, ihm für einen Zeitraum die Möglichkeit anbieten, nach dem Unterricht regelmäßig die Sichtweisen über Qualität und Quantität der Mitarbeit auszutauschen, so dass sich Sichtweisen angleichen können und der Machtunterlegene sich im möglichen Rahmen ggf. ernst(er) genommen fühlt – was wiederum Auswirkungen auf die Beziehungsgestaltung hat. Dadurch, dass der Lehrer in der beidseitigen ‚Probezeit‘ mit seiner Aufmerksamkeit stärker beim Schüler fokussiert ist als sonst, kann er seinen bisherigen Eindruck gezielt überprüfen.

⁴¹⁴ In der Situation der vorherigen Fußnote legt das Gesetz ihm Notengebungs- und Gleichbehandlungszwang auf. Um nach den für alle gleich gültigen Kriterien alle fair zu bewerten, steht ihm aber nur seine subjektive Wahrnehmung zur Verfügung.

Rahmen ist Präsenz zu zeigen, wobei hier die Entwicklung hin zu positiven Anreizen und raus aus expliziten Formen der Umsetzung des Zwangskontextes geht. Eine Vernetzung mit außerschulhäuslichen Institutionen ist hier eher präventiven Charakters.

3. Ein dritter modellhafter Bereich der Umsetzung des generellen schulischen Zwangsrahmens ist die Arbeit mit positiven Reizen. Diese kann der Lehrer versuchen gezielt vorzugeben, was bei der Unterschiedlichkeit von Schülern in pluralen Lebenswelten sicherlich nicht einfach, vielleicht auch letztlich in Perfektion uneinl sbar ist. Dieser Punkt zeigt dennoch Einflussmöglichkeiten des Lehrers auf, Zwangskontexte zu transformieren bzw. durch die eigene Sicht und das eigene Handeln auch für andere umzudeuten. Der Unterschied zu den bereits genannten Bereichen liegt darin, dass hier explizite Zwangskontexte nicht genannt oder aktualisiert werden müssen. Die Idee des positiven Anreizes passt (insb. aus verhaltenstherapeutischer Sicht) durchaus zu bzw. wird getragen von einer Ressourcen- und Lösungsorientierung. Unterstützungsangebote bedürfen hier nicht mehr der Triangulation. Die Arbeit mit Anreizen bleibt dennoch ein energetisch anstrengendes Unterfangen, weil es der Forderung unterliegt, dass der Lehrer über positive (nicht expliziten Zwang verwendende oder mit ihm drohende) Anreize motivieren muss, wobei der Schüler entscheidet, ob er sich motivieren lässt. In einer Zwangsveranstaltung (die die Schule im engeren Sinne ja bleibt), motivieren zu wollen, kann u.U. zum Burnout führen. In diesem Kontext ist auch denkbar, dass aus Schülersicht einfach positive Anreize vorhanden sind, die nicht notwendig durch Lehrerhand geschaffen wurden. Aus Sicht des Lehrers dienen die Anreize (in dieser dritten Kategorie) eher dem geordneten Verhalten' der Kinder als bereits der Einleitung von Kooperation unter ihnen.
4. In den vierten Bereich fallen Formen der expliziten Kooperation zwischen Pädagoge und Schüler(n). Wie auch bereits im dritten Zwangskontext im weiteren Sinne' bleibt das Verhalten des Schülers hier primär und eng auf den Lehrer bezogen, der Beziehungsaspekt wird jedoch stärker betont. Vorgehen von Lehrer- wie von Schülerseite wird ggf. besprochen und kann verhandelt werden.
5. Selbstmotivierte Kooperation der Schüler untereinander bei einem gegebenen einbettenden Rahmen erfordert ein bereits höheres Maß an Individuation (Stierlin 1994) bzw. Differenzierung (Schnarch 2006) auf Seiten der Schüler. Sie kooperieren nicht nur mit dem bzw. bezogen auf den Lehrer und nicht nur aufgrund von expliziten Zwängen oder Anreizen, sondern sie kooperieren untereinander in der Verfolgung eigener Ziele, während sie abweichendes Eigeninteresse anderer als legitim sehen können. Der Lehrer hat hierbei allerdings noch die Aufgabe, einen einbettenden Rahmen bereit zu stellen. Dieser soll v.a. die Kooperation unter den Schülern aber auch zwischen ihnen fördern. Im Unterricht ist dies z.B. die Funktion des pädagogischen Moderators oder Leiters von Gesprächen und Verhandlungen *der Schüler untereinander*. Die Didaktik richtet sich hier bereits an einer (aus der Außenperspektive) zu-

nehmend selbstverantwortlichen Selbstorganisation der Schüler aus. In diese vierte Kategorie gehören auch kooperative Beziehungen vom Einzelschüler zum Lehrer, die durch einen hohen Grad expliziter Gleichwertigkeit gekennzeichnet sind, u.a. auch Beratungssituationen im engeren Sinne (Kap. 10.5.1.7). Der Lehrer ist in dieser fünften Kategorie Prozessverantwortlicher und tritt als solcher auch in Erscheinung. Das gibt ihm auch die Chance, damit zu beginnen, ebendiesen Rahmen ggf. kooperativ zu verhandeln.⁴¹⁵

6. In einem Bereich mit noch mehr Freiräumen für Schüler findet eigenmotivierte Kooperation in einem nunmehr von den Schülern untereinander selbstverhandelten (und nicht mehr nur einbettenden) Rahmen statt. Dieser selbstverhandelte Rahmen ist zuvor i.d.R. mit Beteiligung des Lehrers ausgehandelt worden, d.h. der Lehrer war hier selbst - nicht formal, aber im Kommunikationsprozess gleichwertiger - Verhandlungspartner.⁴¹⁵ Dies ermöglicht es ihm, sich nunmehr soweit zurückzuziehen, dass er noch intensivere Formen der selbstorganisationalen Didaktik durchführen kann, die er auch nicht mehr durch die differenzierte und explizite Gestaltung des einbettenden Rahmens anstoßen muss. Auf Schülerseite setzt dies allerdings voraus, dass sie über ein Interdependenzverständnis sowie ein hohes Maß an (aus der Außenperspektive konstaterter) Selbstverantwortung verfügen. Der Lehrer, der - systemisch-konstruktivistisch betrachtet - ohnehin immer nur ‚bei-steuern‘ kann, leitet hier letztlich v.a. (nur) noch durch seine Grundhaltungen (Hubrig/ Herrmann 2005, 73), Kommunikations- und Beziehungskompetenzen sowie seine Persönlichkeit. Diese Aspekte stellen dann ‚Sinnattraktoren‘ dar und sind insgesamt die am wenigsten ‚invasive‘ Form von Präsenz.

Für alle sechs Abstufungen der Zwangskontexte im weiteren Sinne gilt, dass bei nicht-erfüllten Anforderungen durch die Schüler der Pädagoge freundlich im Ton und bestimmt in der Sache nachhaken und ruhig auf Angebote der Schüler warten sollte. So kann er sein Interesse, seine eigene Überzeugung und seine Wertschätzung ausdrücken (Hargens 2006, 79) - dafür, dass wachsende Selbstverantwortung des Schülers ein hohes und aus seiner Sicht gemeinsam anzusteuerndes Gut ist. Notfalls kann der Pädagoge auch Freiräume wieder enger ziehen.

Auch in einem Kontext von starkem Zwang können Schüler grundsätzlich in ihrer relativen Entscheidungsfreiheit gewürdigt werden (Schwing/ Fryszer 2006, 333). Hierfür ist allerdings von Anfang an Transparenz – insb. im Sinne des Offenlegens und einer klaren Definition der Ausgangslage - erforderlich. Für alle die gerade genannten Formen der Ausgestaltung des generellen schulischen Zwangsrahmens gilt, dass der Pädagoge - aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive - die Schüler als selbstorganisierende, lebende Systeme ernst nehmen und insofern auf Metakommunikation, Transparenz und Präsenz besonderen Wert legen sollte.

⁴¹⁵ Dies findet allerdings auf einem ganz anderen Niveau von Freiheitsgraden und Kooperationsfähigkeiten statt als im Bereich 2 (‚Auswahl und bindende Regeln‘), in dem explizite Zwangsangewendung ‚im Raum steht‘.

9.12.5 Metakommunikation, Transparenz und Präsenz im Zwangskontext

Metakommunikation, Transparenz und Präsenz würdigen und stärken – in beiden Kontexten des Pädagogischen – die Autonomie, Kompetenz und Gleichrangigkeit des Gegenübers (G.Schmidt 2004a, 84). Im Bereich der expliziten Umsetzung von Zwangsmaßnahmen besteht Transparenz u.a. darin, dass die geltenden Regeln bekannt sind und unter Aspekten von Verhältnismäßigkeit konsequent umgesetzt werden. Dazu gehört auch im Sanktionsfall die Regel, gegen die verstoßen wurde, zu benennen. Zusätzlich kann und sollte hier auf bestehende Unterstützungs- und Beratungsmöglichkeiten (innerhalb und außerhalb des Schulhauses) *hingewiesen* werden. Die Situation und Kommunikation bleiben aber konfrontativ und verbindlich und werden nicht durch Hinweise auf Triangulation abgeschwächt. Die besondere Kunst besteht hier darin, „selbst bei einem hohen Konfliktpotential kleine Veränderungen in Richtung Deeskalation wahrzunehmen [...Dann] können positive Rückmeldungen zu einer heilsamen Irritation in einer Negativkultur [...von] Entwertungen werden“ (Alberstötter 2006a, 50). Alle anderen fünf Kontexte, beginnend mit triangulatorischen Situationen, müssen darüber hinaus immer wieder die Metaebene einführen und ggf. Kommunikation und Beziehung aus der Metaposition benennen, um (zunehmende) Kooperation und Schülerselbstständigkeit zu ermöglichen (G.Schmidt 2004a).

In allen Kontexten sind Formen der Präsenz umzusetzen. Die von Omer/ Schlippe (2002, 2004) vorgeschlagenen Ideen der Präsenz im Elterncoaching sind i.d.R. nicht ohne die Eltern und günstigenfalls eher in einer externen Beratungsstelle als in der Schule durchzuführen. Die dahinterstehende Grundhaltung klarer und gewaltfreier Eigenpositionierung bei grundsätzlicher Kooperationsbereitschaft unter von der formalen Machtseite bestimmten Bedingungen ist allerdings auch für Schule hilfreich und auf sie übertragbar..

Damit ergibt sich aus Sicht der hier vertretenen Form der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik das abermals ergänzte Schaubild Abb. 9-19 auf S.377. Dort sind die Zwangskontexte ‚positiver Anreiz‘ (weiter oben Punkt 3) und ‚partnerschaftliche Kooperation‘ (weiter oben Punkt 4) in einen Punkt zusammengefasst.⁴¹⁶ Das Schaubild wird im unteren Bereich für alle fünf genannten Bereiche von ‚Zwangskontexten im weiteren Sinne‘ ergänzt durch: Möglichkeiten der Einflussnahme von Schule (als Bildungssystem) und des Schulhauses, Verhaltensbeschreibungen von Schülern und Lehrern und Möglichkeiten des Einbezugs von Eltern und schulhausexternen Institutionen.

Die in Kap. 7.2 erwähnten systemischen Grundhaltungen gelten für alle aufgeführten Zwangskontexte und werden im Schaubild nicht extra erwähnt. Es hält jedoch einige weitere As-

⁴¹⁶ Für das dritte Kästchen im folgenden Schaubild gilt außerdem: Der volle/ausgefüllte Pfeilkopf in Richtung Schüler verdeutlicht den Versuch der aktiven (Bei-)Steuerung durch den Lehrer. Die Pfeilspitze vom Schüler zum Lehrer ist leer bzw. offen gezeichnet. Man könnte sie auch ausgefüllt zeichnen, dann würde sie das Lehrer-Schüler-Verhältnis in eine Wechselseitigkeit bringen, wie sie für partnerschaftliche Kooperation kennzeichnend ist.

pekte systemisch-konstruktivistischer Pädagogik fest, die im Zwangskontext Schule abrufbar und anwendbar sind. Die Anführung dieser Gesichtspunkte dient dem Vergleich mit anderen Modellen zum Umgang mit schulischem Zwang im folgenden Kapitel.

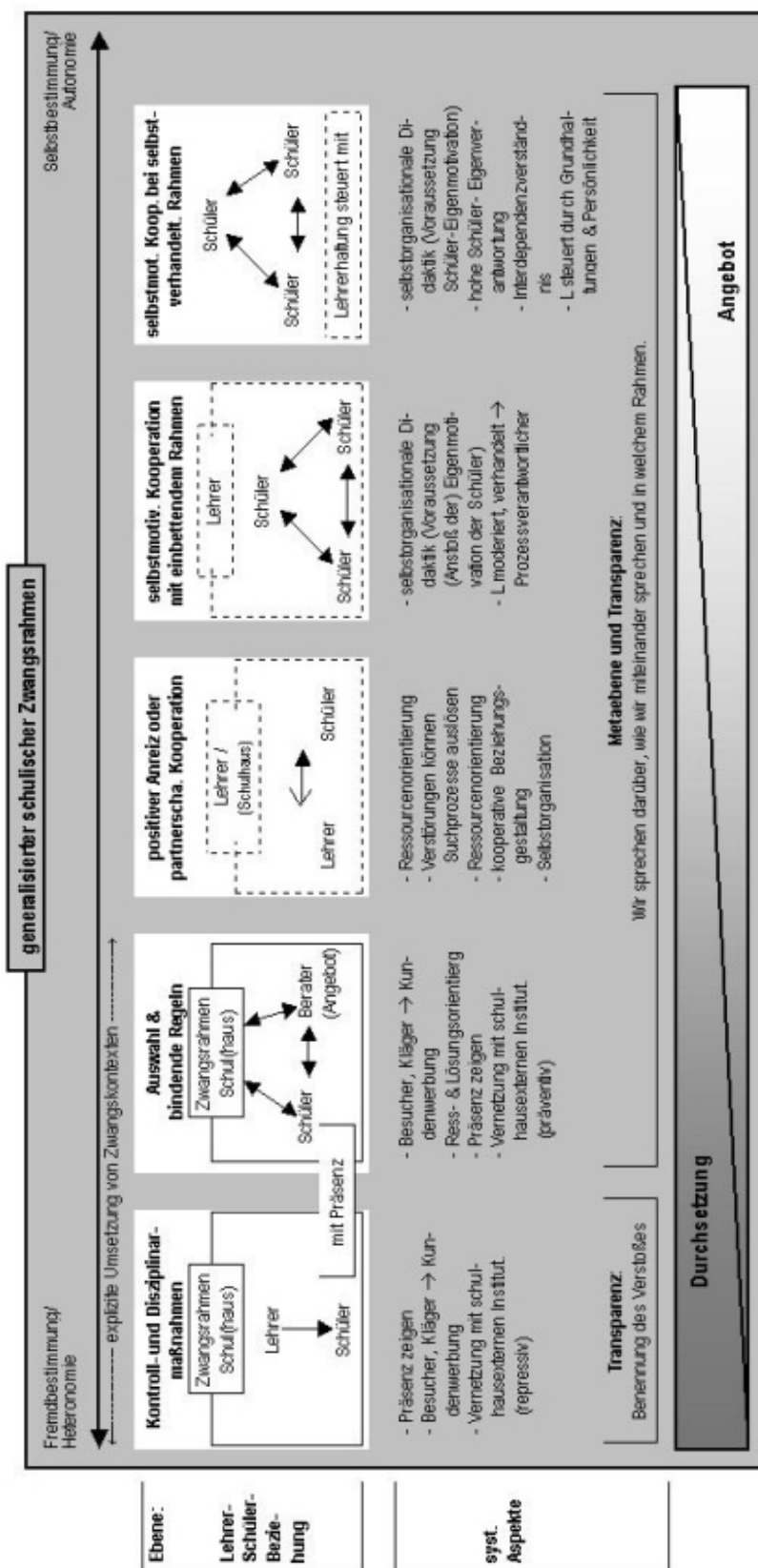


Abb. 9-19: systemische Pädagogik und Zwangsveranstaltung Schule

9.12.6 Unterschiede zu anderen pädagogischen Modellen

	Beispiele		
Schule	pädagogische und Ordnungsmaßnahmen (Möglichkeit)	keine bes. Anreize (ggf. gute Noten)	bürokrat. Rahmen steht entgegen
Schulhaus	pädagogische und Ordnungsmaßnahmen (Durchführung) bis zum Systemausschluss	- Notengebung, „sitzen bleiben“, schulinterne Regeln - Mediation/ Beratung im Zwangskontext - Ausstattung, Zusatzangebote	- Projekte ermöglichen - soziales Lernen
Schüler	Körperliche Gewalt, Erpressung, Waffen, Mobbing	verbale Gewalt, Umgang mit Ausgegrenzten	intrinsische Motivation und Selbstverantwortung
Lehrer	Bestrafung, Klassenkonferenz	ggf. Rollenspieling	begleitet, berät auf Abruf
Eltern	werden informiert	Schule sucht Kooperation	ggf. laden S best. Eltern ein
Schulhaus-externe	Polizei (repressiv), Jugendamt (Kindesentzug)	Polizei, Jugendamt, Wildwasser (präventiv)	ggf. laden S Externe ein

Das hier dargestellte Modell des Umgangs systemisch-konstruktivistischer Pädagogik mit schulischen Zwangskontexten hat in Teilen natürlich seine Vorläufer, von denen es Stärken übernommen hat und von denen es sich auch abgrenzt. In Rückgriff auf die Alltagspsychologien der letzten Jahrzehnte und ihre Sicht auf Schule und Erziehung (Kap.6.1) sollen Ähnlichkeiten und Unterschiede der Modelle verdeutlicht werden. Zugleich kann diese Gegenüberstellung auch Pädagogen eine Möglichkeit bieten, eigene Identität und Stärken zu verorten sowie unterschiedliche Sichtweisen von Kollegen, Eltern und Schülern einzuordnen und ggf. (systemisch-respektlos) zu hinterfragen.

Der Blick auf die Vorteile der jeweiligen Modelle, wie er in diesem Kapitel unternommen wird, folgt (auf Form-Ebene) der systemisch-konstruktivistischen Ressourcenorientierung und (auf Inhalts-Ebene) dem in dieser Arbeit entworfenen Modell systemisch-konstruktivistischer Pädagogik.

Im ersten Unterkapitel wird idealtypisch eine Sichtweise von schulischen Zwangskontexten konstruiert, die in ihnen einen Schwerpunkt pädagogischer Beziehungsgestaltung erblickt (50/60er Jahre, Kap. 9.12.6.1). Gegenüber gestellt wird in Kap. 9.12.6.2 eine Sicht, die versucht, auf Zwangsmaßnahmen und Zwangskontexte im weiteren Sinne (möglichst) gänzlich zu verzichten (späte 60er und 70er Jahre). Abschließend wird ein eher globalisierungsgeprägtes Modell konstruiert, in dem Selbstorganisation und Konkurrenzdruck sich zu einem indirekten Zwangsrahmen ergänzen (90er Jahre, Kap. 9.12.6.3).

9.12.6.1 Zwang als Schwerpunkt pädagogischer Beziehungen

Wie bereits in Kap.6.1.1 beschrieben, zeichnete sich die Pädagogik der 50er und teilweise auch noch der 60er Jahre dadurch aus, dass Zwang, Anweisung und Kontrolle als Grundlage und Schwerpunkt pädagogischer Beziehungen galten. Das Menschenbild war ein deutlich mechanistisches. Innerhalb des generalisierten Schulzwangs ergaben harte Kontroll- und Disziplinaßnahmen sowie klare und wenig Abweichung erduldennde Regeln in Schulhaus und Unterricht einen den Schüler weiter einengenden und zugleich eher starr orientierenden Zwangsrahmen bei einer klaren formalen Hierarchie. Über ein aus heutiger Sicht vergleichsweise hohes Maß an Fremdbestimmung sollte Selbstbestimmung der jungen Menschen für eine vergleichsweise weniger veränderungsdynamische Gesellschaft mit eher einheitlichen und starren Werten erreicht werden. Die Vorstellungen von Beeinflussung und Lernen folgten dem mechanistischen Modell direkter Übertragbarkeit, die ggf. durch harte Zwangsmaßnahmen sicherzustellen war.

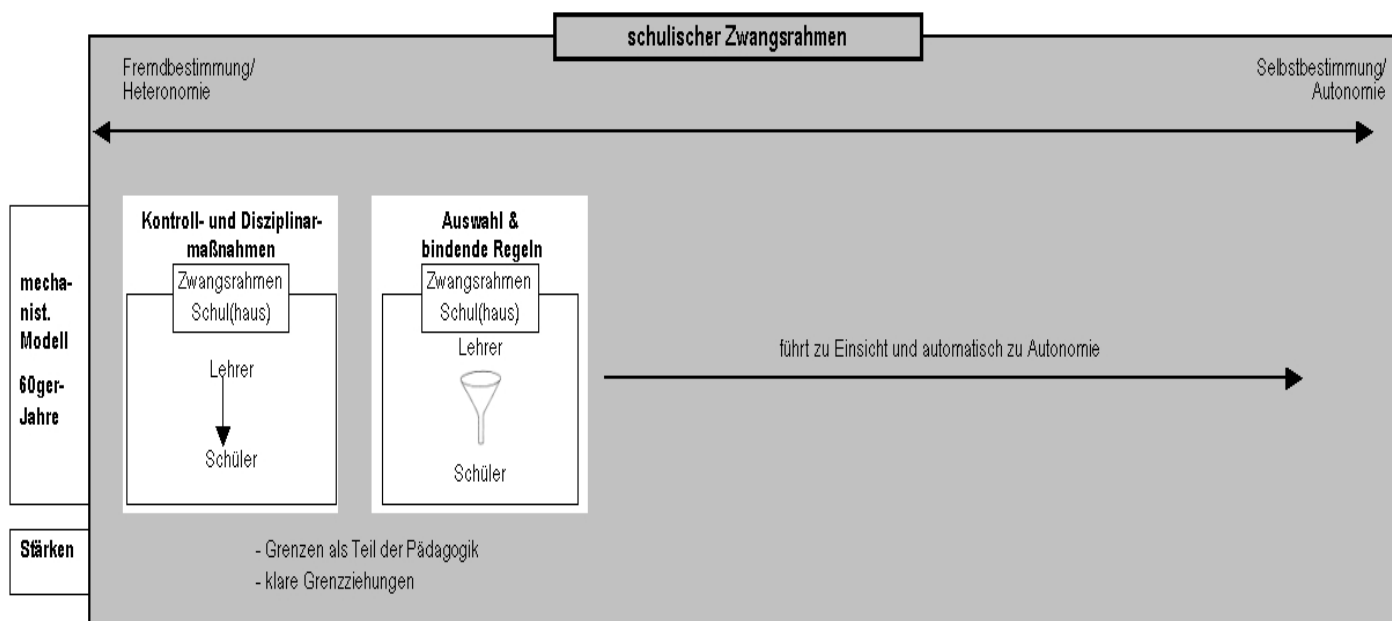


Abb. 9-20: mechanistische Sicht (50/60er Jahre) auf den Zwangsrahmen von Schule

Auch wenn eine solche Sicht für den Beginn des 21. Jahrhunderts sicherlich wenig(er) ‚passend‘ ist, so kann doch anerkannt werden, dass eine solche Pädagogik sich nicht nur durch die Bereitschaft auszeichnet, in Auseinandersetzungen Grenzen überhaupt ziehen zu wollen, sondern auch durch die Fähigkeit, zu einer strikten und klaren Grenzziehung greifen zu können. Für (experimentelle) Selbstorganisation der Schüler bleibt freilich eher wenig Platz.

9.12.6.2 Verzicht auf Zwangsmaßnahmen

Mit den kulturellen Umwälzungen in Westdeutschland ab Mitte der 60er Jahre (vgl. Kap.6.1.2), setzt sich dort zunehmend ein Modell verständnisvollen, gleichberechtigten Umgangs in der pädagogischen Beziehungsgestaltung durch. Der Lehrer steht, konsequent gedacht, auf der gleichen Ebene wie die Schüler, als Gleicher unter Gleichen. Große Freiräume zur Selbstorganisation (sollen) entstehen. Verständnis äußernde Erklärungen und Ratschläge bei gleichzeitigem (möglichst weitgehenden) Verzicht auf Kontroll- und Zwangsmaßnahmen versuchen, den generalisierten Zwangsrahmen zu kompensieren oder gar zu negieren. Auch im Kontrollbereich bleibt die Beziehung nicht nur gleichwertig, sondern auch gleichrangig und gleichberechtigt (waagerechter Pfeil).

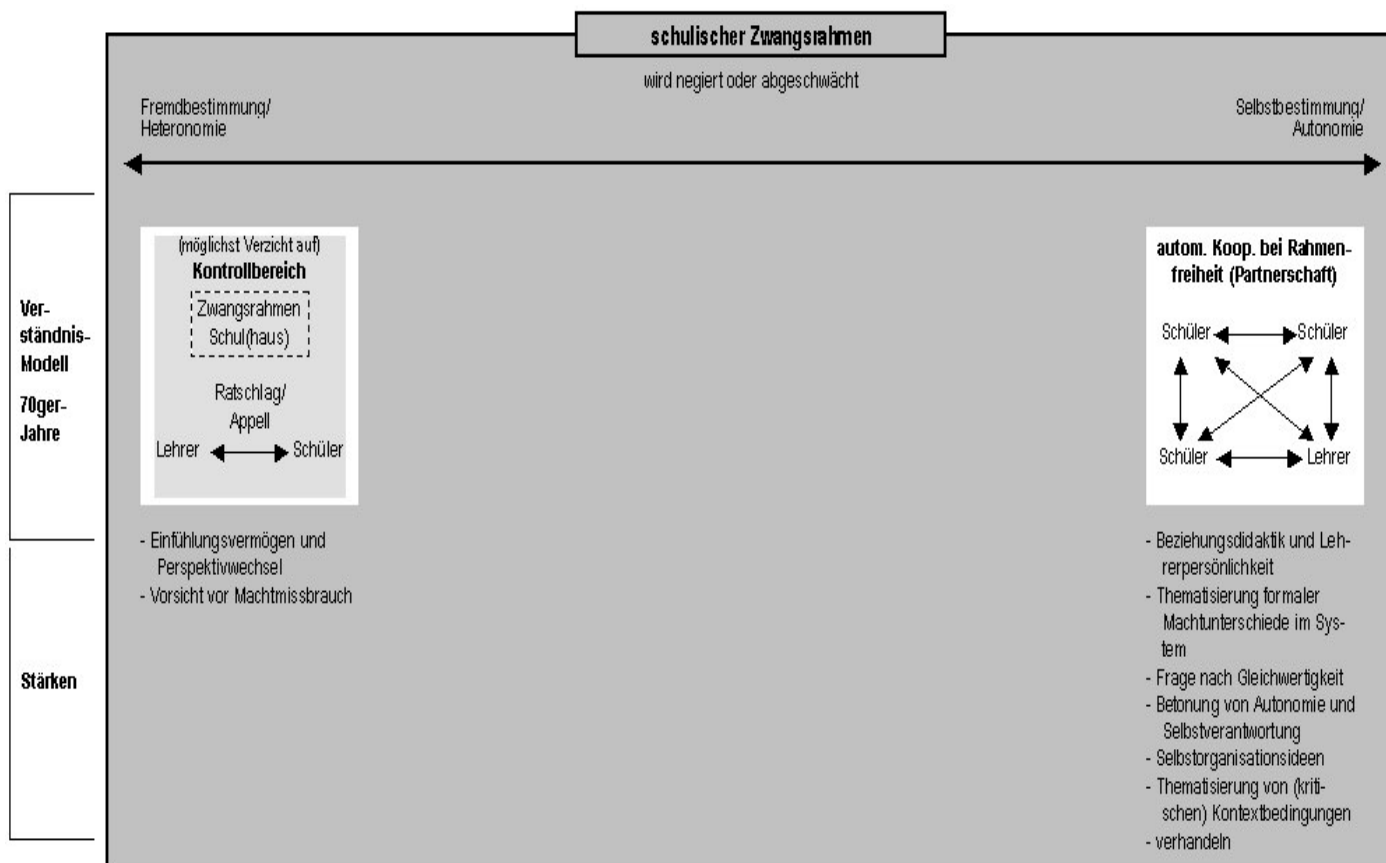


Abb. 9-21: ‚verständnisvoll-humanistische‘ Sicht (70/80er Jahre) auf den Zwangsrahmen von Schule

Wenngleich in heutigen Zeiten teilweise ‚grenzen-loser‘ Erziehung die Verantwortung des Pädagogen für eine angemessene Gestaltung von Kontroll-, Zwangs- und Feedback(/Berwertungs)fragen als *Teil* von Pädagogik wieder stärker zu werden scheint, so kann und muss dem humanistischen Ansatz – auch in seiner eher alltagspsychologischen Ausprägung – doch angerechnet werden, vielfältige Aspekte ins Blickfeld der praktischen und theoretischen Pädagogik gebracht zu haben. Diese sind auch für das Verständnis einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik, wie es in dieser Arbeit vertreten wird, wichtig.

Beziehungsgestaltung, Kommunikation, Lehrerauftreten und ‚-persönlichkeit‘ werden wichtig, insb. Empathie und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel. Machtfragen und -unterschiede werden aus- und angesprochen sowie Möglichkeiten von Machtmissbrauch zwischen den potenziell Betroffenen frühzeitig diskutiert. D.h., es wird eine Metaebene in die verbale Kommunikation der (als gemeinsam definierten und erlebten) Beziehung eingeführt. Ebenso werden Fragen der (Gleich-)Wertigkeit und nach Rechten von Schülern aufgeworfen und in den Kommunikationsraum aktiv eingeführt. Der Exkommunikation von Schülern, die durch das bürokratisch-technische System Schule zumindest in Teilen vorprogrammiert ist, wird offensiv begegnet. Selbstorganisationsräume werden zunehmend gesehen und geöffnet (wenngleich teilweise vielleicht noch eher blind gegenüber dem generellen Zwangskontext im engeren Sinne von

Schule) und (unter Gleichen) verhandelbar. Vorgehen, Funktionen und Verantwortlichkeiten werden verhandelbarer. Und – zumindest gesellschaftliche und familiäre – Rahmenbedingungen werden entschuldigend und in einer das Individuum entpathologisierenden Weise ‚in Rechnung gestellt‘; d.h. Kontexte werden berücksichtigt, die individuenzentrierte Sichtweise von Problemen tritt langsam in den Hintergrund.

9.12.6.3 indirekter Zwang durch Konkurrenzdruck

Ab Mitte der 80er Jahre entwickelt die Globalisierung eine Kraft, die sowohl von einer Deregulierung (quasi eine Verringerung der Einengung von Rahmen) als auch von erhöhtem Konkurrenzdruck begleitet wird (vgl. Kap.6.1.3). Zwangsrahmen – v.a. staatlich festgelegte – gelten als unzeitgemäß und unverhältnismäßig einengend; sie zu unterlaufen wird legitim. Der sich selbst organisierende Ausgleich von Kosten-Nutzen-Perspektiven – hier folgt die Logik des Modells spieltheoretischen Marktideen – führt quasi automatisch zu einer „Form des fairen, kooperativen Wettbewerbs“, zu ‚co-opetition‘⁴¹⁷ (Pinnow 2005, 20). Der Lehrer dient allenfalls als derjenige, der individuell fördert, ggf. Anreize zur Verfügung stellt oder, als Konkurrent zur medialen Welt, als Unterhalter agiert. Schule ist auf der ‚Durchsetzungsseite‘ der Pädagogik eigentlich nur als Auswahlinstitution (gesellschaftlich) relevant, in der Schüler sich bei Chancengleichheit gegenüber stehen. Transparenz des eigenen Verhaltens ist dann weniger wichtig als ggf. die Klarstellung und Betonung der eigenen Konkurrenz- und Kampfbereitschaft.

⁴¹⁷ Als Verbindung von ‚cooperation‘ und ‚competition‘.

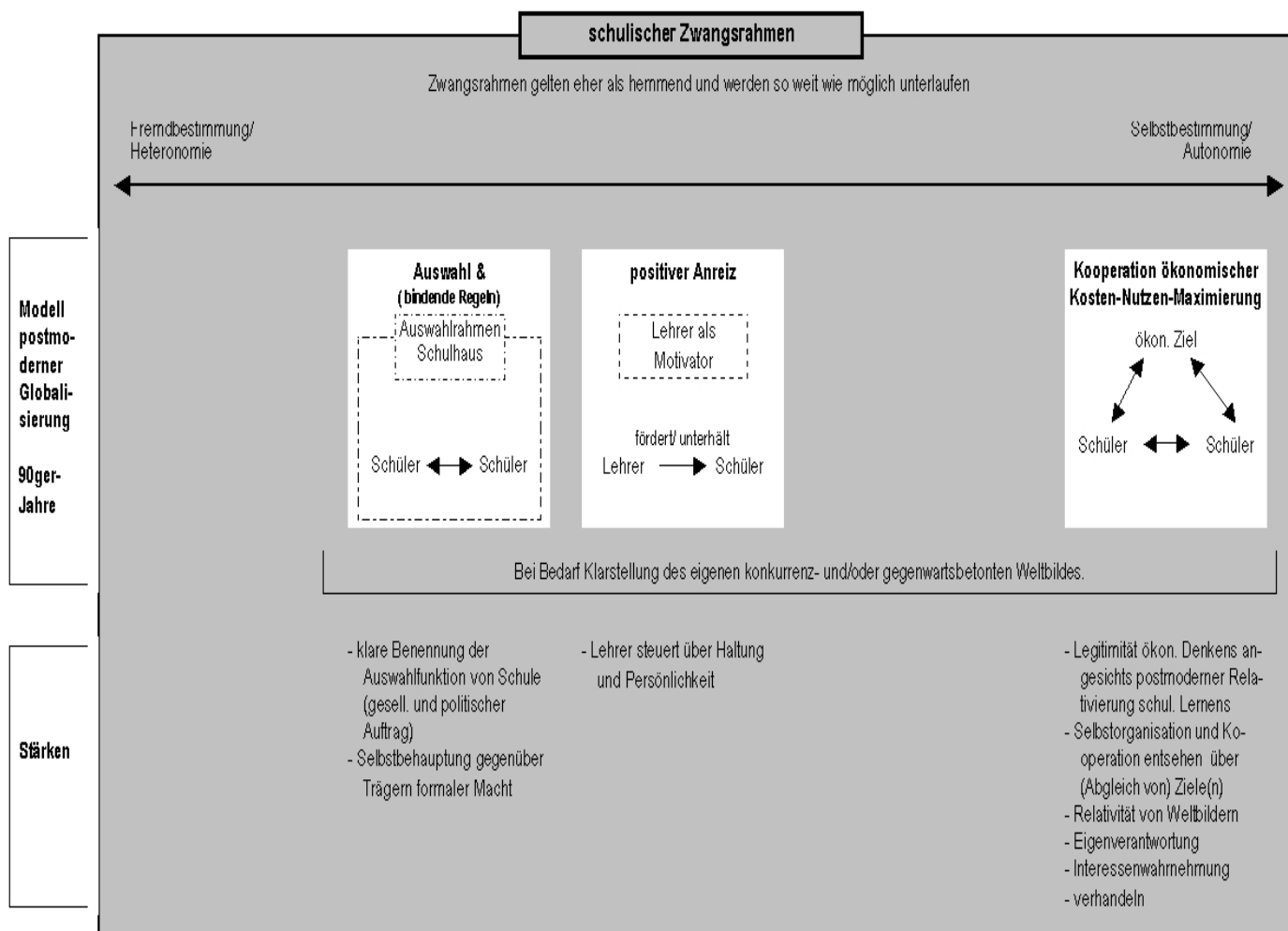


Abb. 9-22: ‚Globalisierungspädagogik‘-Sicht (80/90er Jahre) auf den Zwangsrahmen von Schule

Allerdings finden sich im Modell der ‚Globalisierungspädagogik‘ wichtige systemisch-konstruktivistische Ideen. Deutlich benannt werden von diesem Modell z.B. die Relativität von Weltbildern, die Forderung nach einer erhöhten Eigenverantwortung⁴¹⁸, die explizite Einführung von Interessenwahrnehmung in den Kommunikationsraum, was zu einer Notwendigkeit von Verhandlungen führt. Der Abgleich bzw. das Aushandeln von Zielen ermöglichen Selbstorganisation, die einen hohen Stellenwert bekommt. Wer sich selbstorganisiert, sind unterschiedliche Individuen, deren Differenz explizit bereichernd sein kann.

Der Lehrer braucht dann eigentlich nicht zu steuern; er dient am ehesten als Motivator.⁴¹⁹ Schlechte Schulleistungen liegen an der mangelnden Motivationskompetenz des (noch) gegen-

⁴¹⁸ Diese ist, systemisch-konstruktivistisch betrachtet, aus epistemologischen Gründen nicht zu vermeiden.

⁴¹⁹ Ähnlich wie im Wirtschaftsbereich diskutiert werden kann, inwieweit staatliche Eingriffe eher nötig oder eher schädlich sind, kann für die Pädagogik in einem solchen Modell kontrovers diskutiert werden, inwieweit der Lehrer eingreifen soll. Sollte er das tun (das wäre sozusagen eine abgeschwächte Version der Globalisierungspädagogik), würde er dies über die Gestaltung von Kontexten tun, da die Selbstorganisation in diesem Modell von zentraler Wichtigkeit ist. Der Lehrer wäre dann stärker auch in der Funktion als Moderator gefragt. - Wenn Bauer (2007, 125) die „Ansicht, Kinder und Jugendliche seien biologische Selbstläufer“, als zu den „Grundirrtümern unserer Zeit“ gehörend kritisiert, dann wendet er sich gegen eine solche ‚Globalisierungspädagogik‘, die zwar Selbstorganisation betont, aber die Bedeutung einbettender Kulturen vernachlässigt.

wärtigen Schulsystems oder des Lehrers (wobei letzterer ggf. ‚Co-opetition‘ verhindernde Aspekte des Schulsystems durch seine Motivierungsfähigkeiten kompensieren können soll). Wer sich nicht an die (konkurrenzbetonenden) Regeln hält, fällt aus dem Spiel heraus bzw. soll durch den Lehrer über Anreize in den Austausch zurückgeholt werden. Die Autorität des Lehrers liegt in seiner Haltung, diese ist allerdings auf ein souveränes Beobachten und minimales Intervenieren beschränkt. Sein Kommunikationsstil ist also wichtig, bekommt aber im Vergleich zum humanistischen Modell insofern einen weniger wichtigen Stellenwert, als die Beziehungsgestaltung zu den Schülern nicht so bedeutsam ist. Eine ‚funktionale‘ Beziehungsgestaltung (vgl. Kap. 9.2.2) reicht aus. Diese Sichtweise reduziert systemische und konstruktivistische Aspekte auf bloße Selbstorganisationsprozesse unter Vernachlässigung von Beziehungs- und Kommunikationsprozessen in Lehr-Lern-Umfeldern. Dieses Modell birgt daher auch die Prämissen für eine – aktuell durchaus zu beobachtende Gefahr der – finanz- bzw. sparorientierten Durchökonomisierung von Schule durch den Staat. Es kann eine Schul-Bürokratie mit ungenügender finanzieller Ausstattung dazu einladen, sich aus der Verantwortung für die aktive Gestaltung von Bildungsprozessen in der Gesellschaft schrittweise immer weiter zurückzuziehen.

Anhand des Globalisierungsmodells wird auch deutlich, dass der generelle Zwangscharakter von Schule zwar historisch gesehen ab einem bestimmten Zeitpunkt vom (sich industrialisierenden) Staat durchgesetzt wurde und wird, aber keineswegs unabwendbar oder prinzipiell nötig ist. In diesem Modell macht der staatlich verhängte Zwangscharakter von Schule allenfalls deshalb Sinn, weil die (Aus)Bildung einer ausreichenden Anzahl von Mitgliedern des Wirtschaftssystems sich für den Staat ökonomisch auszahlt. Denkbar wären hier aber auch Sichtweisen wie, dass es ökonomisch preiswerter kommt, ausgebildetes junges Humankapital von außerhalb ins Wirtschaftssystem einzuführen oder eine gewisse Prozentzahl nichtvermittelbarer Arbeitsloser zu akzeptieren und so vergleichsweise unrentable staatliche Bildungskosten für entsprechende Schulbereiche zu sparen.

Demgegenüber geht eine systemisch-ressourcenorientierte Sicht, die Lernen als kommunikativen und begleiteten Prozess versteht, von anderen Prämissen aus - wie z.B. dass Kinder der Reichtum einer Gesellschaft sind⁴²⁰ und der Bereich von Erziehung und Bildung daher umfangreiche finanzielle Ausstattungen durch den Staat erhalten sollte.

In diesem Kapitel 9 wurde das in dieser Arbeit vertretene Modell systemisch-konstruktivistischer Pädagogik - insb. gegenüber Kapitel 7 - um weitere wichtige, idealtypische und konkrete Bestandteile ergänzt und ausdifferenziert. Im Mittelpunkt stand dabei die Wichtigkeit einer (für Lehrer und Schüler ressourcenorientierten) Beziehungsgestaltung unter besonderer Berücksichtigung des Zwangsaspektes des Schulbesuches. Das nächste Kapitel führt die bisher-

⁴²⁰ Vgl. Kahl 2006.

gen Überlegungen noch einen Schritt weiter und sucht nach den Implikationen systemisch-konstruktivistischer Sichtweisen für den schulischen Beratungskontext.

10 ‚Beratung‘ in Schule als Spezialfall systemischer Pädagogik

Nachdem bisher v.a. der Aspekt systemisch-konstruktivistischer Pädagogik unter Berücksichtigung ihres Kontextes (Schule bzw. Schulhaus) im Mittelpunkt stand, soll in diesem Kapitel der Begriff der ‚Beratung‘ in Schule unter systemisch-konstruktivistischem Blickwinkel betrachtet und erörtert werden. Die Ausführungen zu Schule und Schulhaus als Kontext bzw. System gelten hier selbstverständlich weiterhin. Eine These dieser Dissertation ist, dass die Anzahl von über bloßes pädagogisches Vorgehen nicht mehr zu erreichenden Schülern bzw. ‚Fällen‘⁴²¹ ansteigt. Damit ist in Schule ein Bereich betroffen, der dort allgemein und undifferenziert ‚Beratung‘ genannt wird, aber qualitativ ganz unterschiedliche Formen und Aspekte von Gesprächen beinhaltet bzw. abdecken muss.⁴²² Die klassische Beratungssituation (‚Beratung im engeren Sinne‘), dass ein „Ratsuchender mit einem Anliegen aktiv und freiwillig an einen Berater seines Vertrauens, seiner Wahl“ (Storath 1998, 65) herantritt, ist in Schule immer noch eher ein Ausnahmefall. Im Verlauf dieses 10. Kapitels wird der schulische ‚Beratungs‘-Begriff deshalb ausdifferenziert. Es wird deutlich werden, dass Instrumente aus dem Bereich der Beratung im engeren Sinne zwar durchaus auf etliche ‚schulische Beratungs‘-Situationen übertragbar sind, aber keineswegs auf alle. Teilweise stellt eine simple Übertragung sogar ausgesprochene Fallen dar.

In den letzten Jahren müssen Lehrer immer häufiger strukturell unterschiedliche und oft konflikthafte Gespräche mit Eltern und Schülern führen, ohne i.d.R. dafür eine Ausbildung bekommen zu haben (Hubrig/ Herrmann 2005, 117).⁴²³ Darunter befinden sich Gespräche, die in therapeutischen oder beraterischen Kreisen auf keinen Fall als Beratungsgespräche gekennzeichnet würden. Die Vielfalt möglicher Positionen ist für die Pädagogen verwirrend, ihre aktuelle Positionierung häufig unklar, da ein ganzes Spektrum abzudecken ist – von einfühlsamstem Zuhören bis hin zur Funktion als Agent der sozialen Kontrolle, insb. bei Kindeswohlgefährdung (M.Weber/Schilling 2006). Einige Lehrer, so kritisiert Voß (2005c, 89), betrachten schulinterne

⁴²¹ Der Begriff ‚Fall‘ ist nicht abwertend gemeint. Er ist insofern ‚entpersonalisierend‘, als er den Blick öffnen kann für Systemfragen, der Schüler hat ja diverse Umfeldler (z.B. seine Eltern, die zu berücksichtigen in Beratungsprozessen wichtig sein kann). Der Begriff ‚Fall‘ vermag, Außenperspektive herzustellen.

⁴²² Dies führt z.B. dazu, dass in therapeutischer Literatur das Geben von Ratschlägen als ‚pädagogisches Handeln‘ (Mücke 2003, 226) bezeichnet wird. Das verkennet die Komplexität schulischer Realität, die deutlich umfangreicher ist als die einer therapeutischen Praxis oder auch einer Beratungsstelle.

⁴²³ Der Begriff der Beratung wird nicht nur in Schule häufig sehr ungenau benutzt. Auch systemisch arbeitende Autoren bezeichnen Situationen, die nichts mit Beratung im engeren Sinne zu tun haben, als ‚Beratungssituationen‘. So z.B. Christian (1998, 94), der sich auf Situationen bezieht, für eher die eine bloße Mitteilung qua Amt oder – innerhalb von Unterricht – ein gemeinsamer Entwicklungsprozess der Klasse angemessen sind. Ich komme darauf in Kap. 10.5 zurück.

wie –externe Beratungsangebote auch lediglich als eine Leistung, deren Erfolg es ihnen ermöglicht, ihr Kerngeschäft, den Unterricht, (wieder) reibungslos(er) zu absolvieren.

Es geht im Bereich schulischer ‚Beratung‘ (‚im weiteren Sinne‘)⁴²⁴ letztlich um das breite Spektrum außerunterrichtlicher Gespräche mit Schülern, Eltern und Kollegen. Eine theoretische Ausdifferenzierung des (Funktions-)Bereiches von Schule kann dementsprechend hilfreich sein, um in der Praxis Fallen zu vermeiden und um als Pädagoge angemessen sich orientieren und andere Menschen begleiten zu können. Ein solches Vorgehen theoretischer Differenzierung ist auch deshalb sinnvoll, weil eine Vielzahl von Aspekten der Gesprächsführung im Beratungsbereich methodisch auf die Unterrichtsgestaltung übertragbar ist und dort bereichernd und gesundheitsvorsorglich wirken kann.

Es gibt zahlreiche Aspekte systemischer Beratung, die, z.B. weil sie zu Beratung im engeren Sinne gehören, relativ einfach auf schulische Beratung im engeren Sinne übertragbar sind. Diese sind in diversen Publikationen gut aufbereitet dargestellt (z.B. Schlippe/Schweitzer 2002, Bamberger 2005, Mücke 2003,2004, Simon 1999a). Grundlegende Übertragungen zentraler systemisch-beraterischer Aspekte auf schulische, v.a. förderpädagogische Kontexte gibt es ebenfalls in didaktisierter und überschaulicher Form (z.B. Palmowski 1998a, Hennig/Knödler 2000, Hubrig/Herrmann 2005, Renoldner 2007). In diesem Kapitel werden solche Grundlagen zum Teil als bekannt vorausgesetzt, wichtige beraterische Aspekte (im engeren Sinne) dementsprechend eher knapp dargestellt, allerdings auf generellere schulische Kontexte hin ggf. ergänzt.

Nach Überlegungen zum Beratungsbedarf an Schulen in der Postmoderne (Kap. 10.1), werden grundlegende Aspekte systemischer Beratung für den Kontext Schule knapp zusammengestellt (Kap. 10.2) und Unterschiede zwischen Beratern (bzw. Therapeuten) einerseits und Pädagogen (bzw. Lehrern) andererseits herausgearbeitet (Kap. 10.3). Aufgrund der Funktionsvielfalt von Pädagogen bietet Schule ein breites Spektrum von ‚Einladungen‘ bzw. Fallen an, mit denen professionell umzugehen ist, wenn Freude am Beruf erhalten oder gesteigert werden soll (Kap. 10.4). Ein Schwerpunkt des Kapitels liegt auf Möglichkeiten grundsätzlicher Positionierung von Pädagogen (Kap. 10.5), die weit umfassender sind als die Positionierung einer Beratung im engeren Sinne. Wichtiger als die Kenntnis bestimmter Gesprächstechniken ist es für Pädagogen, sich zunächst einmal überhaupt darüber klar zu sein, wie sie sich angesichts der Vielzahl ihrer Funktionen in einer bestimmten Situation positionieren (können). Ein solches Vorgehen bietet – auch unabhängig von der Verfügbarkeit ausdifferenzierter beraterischer Gesprächstechniken – einen sicheren Stand und eine klare Richtung für außerunterrichtliche Gespräche in allen Schultypen.

⁴²⁴ ‚schulische Beratung im weiteren Sinne‘ meint den in Schule benutzten, allgemeinen Begriff von ‚Beratung‘, der meist sehr undifferenziert für sämtliche Formen außerunterrichtlicher Gespräche verwendet wird.

Basale systemisch-konstruktivistische Methoden und Foki für außerunterrichtliche Gesprächsführung in der Schule sind zumeist bekannt und werden in Kapitel 10.6 kategorisiert zusammengefasst. Es folgt eine Zusammenstellung von Mitteln und Wegen, in den Kontexten von Pädagogik und Schule andere Menschen zu Kooperation einzuladen und zu gewinnen (Kap. 10.7). Vor- und Nachteile systemischen Arbeitens in Pädagogik und Schule werden in Kap. 10.8 Chancen und Gefahren humanistischen Vorgehens gegenüber gestellt. Diese beiden Ansätze sind theoretisch in bedeutenden Teilen unterschiedlich, können aber in der Praxis im Sinne einer situationsangemessenen Suche nach Nützlichkeit und Passung sehr gut einander ergänzend benutzt werden. Das abschließende Kapitel zur Supervision für Lehrer (Kap.10.9) stellt bereits einen Übergang zum 11.Kapitel („systemisch-konstruktivistische Schulorganisationsentwicklung“) dar, insofern Lehrer als Mitglieder der Organisation Schulhaus für sich Lernprozesse durchlaufen und deren Ergebnisse in der Organisation institutionalisieren können.

10.1 postmoderner Bedarf schulischer ‚Beratung‘

Enttraditionalisierte, unübersichtliche, plurale Multioptionsgesellschaften mit dem Trend zur zunehmenden Spezialisierung erfordern von den Bürgern (und eine globalisierte, konkurrenzbetonte Weltwirtschaft verlangt von den Organisationen) ständige Veränderung und weiteres Lernen. In den bisherigen Kapiteln wurde bereits deutlich, dass der schulische Beratungsbedarf zunimmt oder zumindest zunehmen wird. Institutionell betrachtet, werden Schulhäuser zunehmend lokale Lösungen ausarbeiten müssen, interne Evaluation und externe Kooperation werden zunehmen (Kap. 11). Beratungs- und Verhandlungsnotwendigkeiten nehmen zu, wenn normative Vorstellungen – wie insb. im Bereich der Erziehung – immer pluraler werden. „Die ständig wachsende Bedeutung von Beratung ergibt sich demnach logischerweise und zwangsläufig aus der immer geringer werdenden Bedeutung oder Akzeptanz allgemeingültiger oder als verbindlich deklarerter Vorgaben und der sich daraus ergebenden Notwendigkeit der subjektiven oder lokalen Entscheidungsfindung“ (Palmowski 2000b, 52). Bereits 1989 wies Speck darauf hin, dass der Beratungsbedarf nicht nur in der Förderpädagogik wachse und dass Lern- und Verhaltensstörungen von Schülern unter förderpädagogischen Kollegen immer weniger inhaltlich kongruent gehandhabt würden. In Schule und Erziehung differenzierten sich Lehrerfunktionen und auch Elternrollen weiter aus und würden unübersichtlicher und unsicherer (Palmowski 2000b,51; Speck 1989,361). „Chronische Probleme und Konfliktsituationen“ haben „in den letzten Jahren ständig zugenommen“ (Palmowski 1998a, 15). Auch Fragen von Gruppendynamik (von Klassen als Systemen) werden wichtiger. Palmowski (2000b, 52) konstatiert, dass „Beratung in dem hier beschriebenen Sinne nicht mehr ausschließlich der Ort ist, an dem es um die Auflösung von als problematisch erlebten Konstellationen geht, sondern viel mehr: Beratung ist der kontinuierliche

und notwendige Prozeß der Refle[x]ion und der Planung von Veränderung im Gesamt schulischer Wirklichkeiten“.

Tatsächlich wird Beratung aber noch immer weniger nachgefragt, als dies – aus einer Außenperspektive betrachtet - der Fall sein könnte.⁴²⁵ Voß (2005c, 92ff) nennt hier u.a. folgende zwei Gründe. Erstens: Ein Hilfebedürfnis von Eltern- oder Lehrerseite wird als Schwäche oder gar Bedrohung empfunden. (In Beratungssituationen muss der Berater von Eltern oder Lehrern mit dem ‚Widerstand‘ gehen und Bedenken vorweg- und ernst nehmen.) Zweitens: Der in unserer Gesellschaft noch immer pathologisierende Begriff der Psychotherapie wird zu schnell herangezogen, ggf. mit dem Nachteil, dass überindividuelle Problematiken auf einen Indexpatienten abgewälzt werden (Omer/ Schlippe 2004, 84f). Alternative Begriffe wie z.B. ‚psychosoziale Beratung‘ könnten einem in Schule gegebenen Kontinuum ‚Unterrichten – Erziehen – Beraten‘ wesentlich gerechter werden und weniger abschreckend wirken.

Beratungsbedürftigkeit steigt in der (angehenden) Postmoderne nicht nur bei Schülern sondern auch für Schulhäuser, Lehrer und Eltern. Viele Systemisch-konstruktivistische Pädagogen und pädagogische Wissenschaftler gehen daher davon aus, dass die Veränderungen der Postmoderne „dazu führen werden, dass das Unterstützungsbedürfnis der Eltern und Lehrer wächst und entsprechend die Bereitschaft und Offenheit für [...] Beratung“ (Voß 2005c, 93). „Beratung wird eine der wichtigsten Aufgaben der zukünftigen Pädagogik sein“, „eine normale Angelegenheit und die Standardaufgabe einer ganz normalen Pädagogik“, und zwar sowohl die persönliche Beratung wie auch die Beratung von Schule als Organisation (Huschke-Rhein 1998b, 10,11). Außerdem steigt der Stellenwert von Beratung an Schule, wenn Schule die kooperative Zusammenarbeit mit anderen Institutionen verstärkt (Palmowski 1998a, 15); vgl. dazu Kap. 11.4.

Aufgabe von Schule und Pädagogik wird es zukünftig vergleichsweise weniger sein, Verhaltensvorschriften für Kinder zu geben, und mehr, Orientierungsangebote zu machen und junge Menschen auf dem Weg der Identitätsfindung zu begleiten. Neben grundlegenden Kulturtechniken und der Vermittlung von (Selbst-)Lernmethoden verbleiben in postmodern-konstruktivistischen Zeiten also vor allem beraterische Aufgaben beim Lehrer, um „die Schüler auf ihren Irrwegen durch die Flut der Optionen und Risiken beratend zu begleiten“ (Schweitzer 2005, 81). Huschke-Rhein (1998b, 8) bezeichnet Pädagogik konsequenterweise explizit als „Beratungswissenschaft“. Das Erlernen von Beratungshaltungen und -methoden muss dementsprechend zu einem integralen Bestandteil von Lehreraus- und -weiterbildung werden (ebenda, S.26).

Pädagogik – stets immer auch als reflexive Metaperspektive auf ihre zwei Hauptkontexte Unterstützung und Zwang - wird so zu einer „Lebensbegleitungswissenschaft“ (Huschke-Rhein

1998b, 23), die eine Expansion pädagogischer Aufgabenfelder erlebt. Huschke-Rhein (1998b, 85) konstatiert in diesem Zusammenhang bereits die „Öffnung des Therapiebegriffs in Richtung eines offenen und damit auch pädagogisch verwendbaren Beratungskonzepts“, das „zu einer praxisnäheren Pluralisierung von Beratungsangeboten auch in pädagogischen Feldern geführt hat“. Hier ist allerdings auf zwei Fallen hinzuweisen.

Erstens kommt es immer wieder vor, dass die fachliche und pädagogische Kompetenz der Lehrer von Eltern und Schülern auf psychologische Beziehungsthemen übertragen wird (Hubrig/Herrmann 2005, 119). Eltern offerieren in der Bitte an Lehrer um Ratschläge „partiell ihre Erziehungsautonomie und investieren Lösungshoffnungen, ohne sich über den Beratungskontext, die institutionelle Rolle des [schulischen, R.M.] Beraters und die möglichen Konsequenzen ihrer Ratsuche immer hinreichend klar geworden zu sein“ (Storath 1998, 61). Das ist insofern verständlich, als in der Postmoderne Pädagogen Autorität verliehen wird v.a. aufgrund von besonderen beziehungsgestaltenden und kommunikativen Kompetenzen. Übersehen wird, dass Lehrer dies genauso lernen müssen wie die Eltern auch, weil dies nicht Teil ihrer Ausbildung war. Teilweise werden von Lehrern solche Angebote der Übertragung von Erziehungsautonomie mit bestem Wissen und Gewissen auch angenommen oder sogar herausgefordert.

Zweitens gibt es in Schule letztlich eine Vielzahl von „Gesprächsangeboten, die eher ‚zwanghaft‘ und fremdbestimmt zustande kommen, in denen die Autonomie der Gesprächspartner institutionelle Grenzen erfährt, und die trotzdem als ‚Beratung‘ gehandelt werden“ (Storath 1998, 65). Auch wenn institutionell klar zu sein scheint, wer den Rat zu geben und wer ihn anzunehmen hat, entsteht hier oft faktisch eine „Unklarheit bis hin zu Verdrehung, wer sich eigentlich was mit welcher Verbindlichkeit aus welchem Anlaß von wem wünscht“ (Storath 1998, 66). Obendrein kommt es in Schule noch immer häufig zu einer ungenügenden Berücksichtigung von Kontextfaktoren – all dies bei Zeitknappheit und hohem Veränderungsdruck (Storath 1998, 64). Dies sind eher ungünstige Voraussetzungen für erfolgreiche Gespräche.

Schulische außerunterrichtliche Gespräche - insofern sie unklare Positionierungen für Pädagogen herausfordern - ranken sich um Probleme. Probleme sind, systemisch-konstruktivistisch betrachtet, mehr als ‚bloße‘ ‚Schwierigkeiten‘, ‚Herausforderungen‘ oder ‚Leiden‘, weil einiges passieren muss, damit ein Problem überhaupt entsteht. Ein schulisches Problem kann definiert werden als ein veränderungs*bedürftiger* und veränder*barer* Zustand von jemandem, der oder dessen Umfeld wiederholt mit Lösungsversuchen gescheitert ist, wobei in Schule über diese Person bzw. ihr Verhalten so kommuniziert wird, dass Energien von Lehrern gebunden werden (in Anlehnung an: Schlippe/Schweitzer 2002,103; Schmidt 2004a). Das sich um das definierte

⁴²⁵ Möglich wäre eine Unterscheidung zwischen ‚Beratungsbedürftigkeit‘ (als von außen wahrgenommene steigende Notwendigkeit für schulische Beratung) und ‚Beratungsbedarf‘ (als aus der Innenperspektive tatsächlich geäu-

Problem herum ergebende Kommunikationssystem wird im systemisch Ansatz als ‚Problemsystem‘ bezeichnet und kann über den schulischen Rahmen hinausgehen.⁴²⁶ Da Heranwachsende sich altersbedingt in teilweise turbulenten Entwicklungsprozessen und Übergangsphasen befinden, ist es von außen oft schwierig festzustellen, was Problem und was lediglich Schwierigkeit ist, wo es eher um Kenntnisse und Lernstrategien oder eher um ein massiv in Beziehungskontexte eingebettetes Problem geht. So muss jeweils geschaut werden, wo Schwerpunkte in ‚Beratungsprozessen‘ zu setzen sind: eher im inneren System der Person, der Familie, dem schulischen Umfeld oder dem Helfersystem (Hubrig/ Herrmann 2005, 100).⁴²⁷

Soll an Schule beraten werden, sind für eine solche Praxis theoretische Grundlagen und praktische Instrumente nötig. Im folgenden Kapitel werden wichtige theoretische Grundlagen für den Bereich der Beratung im engeren Sinne an Schule zusammenfassend aufgeführt, bevor nach einem Blick auf Unterschiede zwischen Lehrern und Therapeuten (Kap.10.3) Instrumente für die Praxis eines erweiterten Beratungsmodells (ab Kap.10.4) vorgestellt werden.

10.2 systemisch-konstruktivistische Beratung in Schule

Systemisch-konstruktivistische Gesprächsführung für außerunterrichtliche Aussprachen im Kontext Schule (also schulische Beratung *im weiteren Sinne*) stellt ein eigenständiges Gebiet dar, auf das systemische Haltungen und Methoden der Beratung *im engeren Sinne* (bzw. Sinne des ‚Kunden‘ nach de Shazer⁴²⁸) nur zum Teil leicht übertragbar sind. Allerdings gibt es bereits auch im Bereich der systemischen Therapie einige Überlegungen – gerade aus dem Bereich der Psychiatrie und aufsuchenden Familienhilfe kommend –, wie im Umfeld von Zwangskontexten beraten werden kann (Ruf 2005; Pleyer 1996; Conen 1996; Schwing/ Fryszer 2006,329ff). Lehrer müssen nun (anders als in der Psychiatrie, wo dies ggf. aufgeteilt werden kann) sowohl die unterstützend-beratende Funktion als auch die kontrollierende *in ihrer Person* vereinigen. Diesen Gegebenheiten muss ‚Beratung‘ in Schule im Allgemeinen und muss der einzelne Lehrer in der konkreten Situation Rechnung tragen.

In diesem Kapitel wird der Bereich *schulischer Beratung im engeren Sinne* betrachtet, d.h. es geht um Fälle, in denen Personen (Schüler, Eltern, ggf. Kollegen) von sich aus als Kunden im Sinne de Shazers mit einem Anliegen auf Veränderung kommen, zu der sie selbst beitragen möchten, ohne genau zu wissen wie. Die systemische schulische Beratung im engeren Sinne kann als eine Spezialform systemischer Pädagogik und „als eine Sonderform menschlichen Ler-

berter Wunsch nach Beratung durch Schüler, Eltern und Lehrer).

⁴²⁶ Dabei gilt, dass, je höher die Konfliktstufe ist (vgl. Abb. 9-17 in Kap.9.13.2), desto mehr ‚Helfer‘ beteiligt sind (Alberstötter 2006b, 180ff).

⁴²⁷ Auftragsklärung (Kap. 10.6.3) ist hier ein unverzichtbares Mittel.

⁴²⁸ Vgl. Kap.10.5.3.1.

nens“ (Hennig/ Knödler 2000, 151) gesehen werden. Voß (2005c, 92) siedelt sie auf einem Kontinuum von ‚Unterrichten – Erziehen – Beraten‘ an. Sie kann auch Konfrontieren enthalten und muss keinesfalls gleich Therapie sein, wenngleich sie sich hier wichtige Anreize holen kann. In ihrer ressourcen- und kompetenzorientierten Ausrichtung (Schildberg 2005) unterscheidet sie sich von einem traditionellen, medizinischen, individuumszentrierten Krankheitsbegriff, der in Schule noch überwiegend gebräuchlich ist.

Auch wenn der Beratungsbegriff in Schule umfassender verwendet wird, sollen hier zunächst Grundideen und –haltungen systemischer Beratung expliziert werden, erstens, weil es immer wieder Situationen *gibt*, in denen Schüler, Eltern oder Kollegen als ‚Kunden‘ kommen, und, zweitens, weil die Kenntnis und Anwendung der hier beschriebenen Haltungen und Methoden hilfreich sein können, um zur Bildung von Kooperationssystemen in schwierigen Situationen einzuladen (Kap. 10.7).

In jedem Fall muss in schulischen Kontexten verstärkt die Erfahrung aus Beratungskontexten im engeren Sinne berücksichtigt werden, dass Ratsuchende i.d.R. mit ambivalenten Wünschen und Vorstellungen eine ‚Beratung‘ aufsuchen oder ihr beiwohnen (Storath 1998, 62). Für die schulische Situation gilt dies verstärkt – aus Schülersicht, weil Lehrer immer auch bewertende Funktion haben, und aus Elternsicht, weil diese um diese Macht des Lehrers ebenfalls wissen, aber auch, weil sie bspw. eigene ungute Erfahrungen als Schüler gemacht haben. Teilweise laden Pädagogen auch selber zu einem Beratungs- bzw. Unterstützungsgespräch im engeren Sinne ein (Hubrig/ Herrmann 2005, 120).

Als zentrale Ideen systemischer Beratung im engeren Sinne in Schule (vgl.a.Kap.10.5.1.7) können u.a. folgende Aspekte gelten: Wertschätzung, Ressourcen- und Lösungsorientierung, Verhaltensfunktionalität im Heimatsystem, Neutralität bzw. Allparteilichkeit, zirkuläres Denken, Berater ist Beobachter zweiter Ordnung als Systembeteiligter, die Explizierung von Systemspielregeln (Mustererkennung) aus einer Metaposition, Kontextberücksichtigung, Kundenorientierung und Kunde als Experte für sein Leben und gleichwertiger Gesprächspartner, Kontraktierung, Achtsamkeit für die wirklichkeitsschaffende Funktion von Sprache sowie für Aufmerksamkeitsfoki, Erzählweisen und ihre Implikationen, eine depathologisierende, relativierende und Ambivalenzen zulassende Sprache, das Erzeugen neuer Information (insb. durch das Anbieten neuer (Leit-)Unterscheidungen), das Erfragen der Ansichten der Beteiligten und das Spiel mit Wirklichkeits- und Möglichkeitsräumen (Renoldner et al 2007,40; Schlippe et al 2004,94; Voß/Haug 2000,181f; Palmowski 2006).

Beratung setzt über Kontakt bzw. Beziehungsaufbau die Schaffung eines ‚affektiven Fundaments‘ (Welter-Enderlin/ Hildenbrand 2004) und eines Kooperationsrahmens (G.Schmidt 2004a) voraus, welche einen Rahmen bereitstellen, innerhalb dessen Beratungsprozesse zwischen den Polen von Stabilität und Veränderung stattfinden können: Hierfür sind Haltungsfragen

wichtig. Die in Kap.7.2 auf S.153 erwähnten systemischen Grundhaltungen für Beratungssituationen im engeren Sinne gelten hier analog: persönlicher Kontakt, Respekt und Wertschätzung gegenüber Person, ihrer Autonomie und Selbstverantwortung, Ressourcen- und Lösungsorientierung, Neugierde, Respektlosigkeit gegenüber Ideen, Anerkennung der Koevolution durch Partizipation und Eigenverantwortung, Umgang mit 'Widerstand' als Information über das Klientensystem, Kontextberücksichtigung, Relevanz für den Alltag.

Die Kunst der Neutralitätswahrung⁴²⁹ besteht darin, bei vorhandenen Ambivalenzen des bzw. der Klienten im Beraterischen Dialog mit diesen Ambivalenzen so umzugehen, dass sich für die Klienten neue Bewertungs- und/oder Handlungsmöglichkeiten ergeben (Clement 2004, 157). Die Ressourcenorientierung gilt als Pädagoge und Berater auch sich selbst gegenüber, d.h. der Berater sollte darauf achten, mit seinen Empfindungen und Fähigkeiten in Kontakt zu bleiben und dass es ihm im Gespräch gut geht (Hubrig/ Herrmann 2005, 112). Dass der Berater als teilnehmender Beobachter immer auch das Beratungssystem beeinflusst, gibt ihm zum einen überhaupt die Möglichkeit, Veränderung anzuregen, zum anderen für das, was er tut, aber auch die Verantwortung. Einflussmöglichkeiten von Beratern werden stets vom Klienten verliehen und sind jederzeit kündbare Positionen (Clement 2004, 142).

Überblicksartig lässt sich systemisch-konstruktivistische Beratung von traditionelleren Formen der Beratung wie folgt unterscheiden:

konventionelle Beratung	systemisch-konstruktivistische Beratung
individuumszentrierte Sichtweise	Individuum als selbstständiges System mit Kontextbezogenheit
lineare (Mono)kausalität	Zirkularität und Reflexivität
Fokus auf Inhalt	Fokus auf Form und Muster
wirklichkeitsspiegelnde Funktion von Sprache	wirklichkeitsschaffende Funktion von Sprache
Aufdeckung des Unbewussten ⁴³⁰	Spiel mit Wirklichkeits- und Möglichkeitsräumen
(bestimmende) Gewissheit	Neugier, Zweifel und dialogische Offenheit
methodische Bindung und Starre	methodische Vielfalt und Kreativität
Wert auf Verstehen	Wert auf Nicht-Verstehen
Widerstand brechen	mit dem 'Widerstand' gehen
pathologisierende Beratungsmodelle	ressourcen- und lösungsorientierte Beratungsmodelle
Misstrauen → Berater weiß, was für Klienten gut ist	Vertrauen → Klient weiß, was für ihn gut ist.
einseitige Behandlung	Ko-Inspiration und Kooperation
patronisierende Fürsorge, Berater als Experte	Kundenorientierung, Kunde als Experte
Distanzierung → Berater als Zuhörer	Kontakt → Berater als Prozessbeteiligter (immer wieder in Beobachtungsposition zweiter Ordnung)

Abb. 10-1: Unterschiedliche Sichtweisen von Beratungsprozessen aus traditioneller und systemisch-konstruktivistischer Sicht (in Anlehnung an Ludewig 2002,37; Zissis 2006)

⁴²⁹ Diese stellt ein Instrument und nicht eine Grundhaltung dar (Schumacher 2002).

⁴³⁰ Das Unbewusste kann eher gefährlich (Psychoanalyse) oder bereichernd (Tiefenpsychologie, Humanismus) konnotiert sein.

Für die systemisch-konstruktivistische Beratung in Schule ist aufgrund der Komplexität der Institution und der vielfachen Eingebundenheit von Schülern in verschiedene Systeme (Familie, Schule, Klasse, Peers usw.) im Konfliktfall die Möglichkeit der Berücksichtigung verschiedener Kontexte wichtig. Hierbei werden Konflikte als Problemsysteme gesehen, d.h. als Kommunikationssysteme, die sich um das als auffällig definierte Verhalten eines oder mehrerer Menschen bilden. Sie sagen zunächst, systemisch-konstruktivistisch gesehen, nichts über seine Charaktereigenschaften aus.

Pädagogen sollten Kennzeichen von Problemsystemen um „schwierige Schüler“ kennen. Zu nennen sind hier insb.:

- abwertende Beziehungsgestaltung: z.B. gegenseitige Abwertungen und Schuldzuweisung (Hubrig/ Herrmann 2005, 107f)
- eingeschränkte sinnliche Wahrnehmung: z.B. Problemtrance
- negative emotionale Zustände: z.B. Ärger, Ohnmacht, Hoffungslosigkeit, Kleinheit, Unwürdigkeit; die Energie der Beteiligten wird um das Problem herum absorbiert
- ursachenfokussierendes, Schuld zuweisendes Denken: Lehrer und Eltern suchen nach Gründen und externalisierten Verantwortlichkeiten, ohne dass dies neue Handlungsoptionen brächte
- scheiternde Lösungsversuche erster Ordnung: insb. nach dem Prinzip ‚mehr-desselben‘
- auftretende Isomorphien (Gleichgestaltlichkeit): Muster von Wahrnehmung, Interpretation, Emotion und Reaktion des eigentlichen Problemsystems spiegeln sich auf anderen Ebenen (z.B. Klassenkonferenz)

Jede dieser Beschreibungsebenen bietet Interventionsmöglichkeiten. Den ersten kooperativen Schritt in Richtung Lösungssuche sollten die aufgrund ihrer formalen Machtposition die Lehrer unternehmen (Hubrig/ Herrmann 2005, 108).

Die folgende tabellarische Übersicht stellt den Versuch eines modell-logischen, analytisch-idealtypischen Überblicks über systemisch-konstruktivistisches Arbeiten im Beratungsbereich im engeren Sinne dar. Aus einigen wenigen grundlegenden Prämissen werden zunächst allgemeinere Folgerungen, dann aus diesen wiederum erste Deduktionen für beraterisches Arbeiten abgeleitet. Im Anschluss hierzu werden Haltungen und Methoden abgeleitet und zugeordnet.

Kompendium Syst Beratung	Systeme	Konstruktivismus	Beziehungen und Ordnungen	Kybernetik 2. Ordnung	Leben als Veränderung	Selbstorganisation	Kreisläufe (Zirkularität)
Denkvoraussetzungen	Systeme bestehen aus Sub-Systemen mit eigenen Funktionen. Systemziel ist, sich zu erhalten / reproduzieren.	Menschen entwerfen (konstruieren) Wirklichkeit und haben spezifische Interessen. Sie nehmen Impulse aus ihrer Umwelt auf. Die Verarbeitung dieser Impulse geschieht aber allein im Inneren („operationelle Geschlossenheit“). Ich verstehe das, dem ich meine Aufmerksamkeit gebe.	(Sub-)Systeme stehen miteinander in Beziehung, übernehmen dabei Funktionen und entwickeln Ordnungen. Insofern sind Systeme voneinander abhängig („interdependenz“).	Der Berater ist Teil des „beraterischen Systems“.	Leben ist Veränderung. Stabilität (Nichtveränderung) setzt voraus, dass sie erzeugt wird.	Lebende Systeme (erzeugen und) organisieren sich selbst. Insofern sind sie autonom.	Prozesse wie Denken, Kommunikation, Sprache verlaufen als Kreislauf (zirkulär).
Allgemeine Folgerungen	Systeme können z. B. Individuen, Klassen, Teams, Familien, Organisationen sein. Systeme entwickeln eigene Funktionen und Muster. Sie stehen in Kopplung (wechselseitiger Beeinflussung) mit für sie relevanten Umwelten (z. B. Schule mit Familie, externen Institutionen). In Beratung kommen Systeme in Krisen-/ Umbruchzeiten.	Jeder Mensch gibt allem letztlich seine eigene Bedeutung. Er nimmt dabei i.d.R. gemäß seiner bereits vorhandenen Konstrukt-Muster (und ihrer Unterscheidungen) wahr. Wirklichkeit ist durch den Betrachter beeinflusst. Bei enger Beziehung zwischen Menschen („strukturelle Kopplung“) ist eine zumindest in Teilen ähnliche Bedeutungsgebung bzw. „Sprache“ möglich/ wahrscheinlich (= sozialer Aspekt). Menschen verhandeln (tauschen) in ihrer Kommunikation Bilder von Wirklichkeit (sog. Konstrukte). Wie nah Menschen dabei der „wirklichen Wirklichkeit“ kommen, können sie nie wissen. „Wahrheit“ ist immer relativ.	Soziale Systeme entwickeln Regeln(mäßigkeit), Kommunikationsmuster und Problembe-schreibungen. Klassen/ Familien z.B. leben Vorstellungen über ihr Zusammenleben. D.h. Verhalten und Kommunikation werden durch Beziehungen beeinflusst (und umgekehrt, vgl. Kreisläufe). Diese Regeln schränken die Verhaltensmöglichkeiten der Mitglieder ein und verleihen Orientierung. Ordnung („Gleichgewichtszustand“) entsteht. Orientierung/ Ordnung kann Sicherheit bedeuten.	Die Anwesenheit des Beraters beeinflusst die Beziehungen der Klienten untereinander und die Beziehung zwischen den Klienten und ihm. D.h. auch: Kommt ein Elternteil oder eine Familie in Beratung, verhält es sich anders, als wenn der Berater nicht da wäre.	Regeln/ Ordnung/ Kommunikation/ Problemdefinitionen in einem System können Stabilität erzeugen. Diese Stabilität kann Überleben verschiedener Systeme sichern oder erschweren (z. B. „Problem-schüler“ vs. Klasse).	Die Entwicklung lebender Systeme ist von außen nicht ver-lässiglich steuerbar. In Krisen können solche Ordnungen schlagartig in Unordnung (und dann u.U. in neu entstehende Ordnung) um-schlagen. Systeme verfügen über die Ressourcen, die sie zur Lösung ihrer Probleme benötigen. Krisen ermöglichen Veränderung und Entwicklung.	Zirkuläre Prozesse haben keinen klaren Beginn. Konstrukte von Ursache und Wirkung (von Kausalität) sind nicht hilfreich/ relevant. Verhaltensweisen der einzelnen, gekoppelten Systeme beeinflussen sich wechselseitig („interdependenz“). Jede Handlung hat Auswirkungen auf das Gesamtsystem und seine Elemente, damit auch auf den Handelnden selbst.
Folgerungen für die Praxis von Beratung	Beachtung von systemeigenen Mustern, von Kontexten und von (Wirkungen von) Kopplungen und Interdependenzen.	Der Berater versucht, die (gemeinsamen und unterschiedlichen) Bedeutungsgebungen in einem System zu verdeutlichen und hinterfragen. (Dabei kann er nie wissen, ob er die Bedeutungsgebung von Klienten „wirklich“ kennt, da er sich nur auf gezeigtes Verhalten beziehen kann.) Der Berater verzichtet auf die Suche nach Wahrheit („Perspektivenvielfalt“). Er betrachtet, welche Auswirkungen welche Bedeutungsstiftungen von wem für das Funktionieren von Teil- oder Gesamtsystemen (z.B. Schüler vs. Klasse, Indexpatient vs. Familie) haben.	Der Berater versucht, Regeln, Beziehungen und Funktionen in einem System zu verdeutlichen. Spricht der Berater die „Sprache“ eines Systems, kann er es leichter beeinflussen. Mit Perspektivenvielfalt hat ein Berater mehr Einflussmöglichkeiten als mit einer „Wahrheit“. Veränderte Kommunikation kann Probleme bzw. ihre Beschreibung lösen.	Der Berater ist an dem Austausch von (bzw. Verhandeln über) Wirklichkeitskonstrukten beteiligt. Damit kann er Bedeutungsgebungen und Beziehungen beeinflussen. Der Berater nimmt „Innen- und Außenperspektiven“ ein.	Der Berater kann versuchen, (dem System) Anstöße für neue Entwicklungen zu geben: -Zieleffekte -neue Sichtweisen, insb. positive Umdeutungen -Akzeptanz des Unveränderlichen	Instruktive Interaktion ist nicht möglich. Der Kunde ist Experte für sein Leben/ seine Selbstorganisation. Der Berater kann versuchen, Krisen in einem System, also Chancen auf Veränderung, gezielt herbeizuführen und zu begleiten.	Der Klient hat Verantwortung für seine Bedeutungsstiftung und ihre Folgen, der Berater zusätzlich für seine Interventionen. Die Frage nach Schuld ist nicht relevant.

Systeme	Sozialer Konstruktivismus	Beziehungen und Ordnungen	Kybernetik 2. Ordnung	Leben als Veränderung	Selbstorganisation	Kreisläufe (Zirkularität)
Grundhaltungen systemischen Arbeitens	Der Berater koppelt sich an Systeme an (bildet ein Berater-Klienten-System) und verstört, begleitet, reflektiert (gemeinsam mit dem Klienten) Systeme, denen der Klient angehört.	Beratung ist gemeinsames Ringen um Wirklichkeitskonstruktionen. Jede Intervention beinhaltet mögliche neue Sichtweisen. Da „wirkliche Wirklichkeit“ nie sicher ist, akzeptiert der Berater keine Gewissheiten („Respektlosigkeit“). Legt sich der Berater auf eine Konstruktion fest, verliert er u.U. den Kontakt („Ankoppelung“) zu anderen Beteiligten, die andere Konstrukte bevorzugen. Neutralität hilft dem Berater, nicht in vorhandene Beziehungsmuster eingebunden zu werden und mithin von den Klienten respektiert zu werden. Achtet der Berater nicht auf die Interessen seiner Klienten bzw. Auftraggeber („Kundenorientierung“), verliert er u.U. den Kontakt zu diesen. Thesen über für die Beratung Bedeutsames helfen dem Berater, die Komplexität der (unbekannten) Wirklichkeit zu verringern (heurist. Hypothesenbildung).	Der Berater trägt Verantwortung für die Rahmen- und Prozessbedingungen der Beratung, nicht für die Inhalte. Supervision kann helfen, die Gleichzeitigkeiten von „Innen- und Außenperspektive“ angemessen aufrechtzuerhalten.	Die Veränderung eines Symptoms (oder der Kommunikation darüber) kann ein System verändern. Die Entscheidung über Veränderung belässt der Berater beim Klienten. Der Berater versteht sich als Anwalt der Ambivalenz, d.h. auch Veränderungsneutralität.	Ein Berater kann versuchen, Bedeutungsgebungen und Regeln in einem System zu verstoren („de-konstruieren“) helfen. Er kann die Einführung bestimmter neuer Bedeutungsstiftungen und Regeln anstoßen, aber nicht gezielt herstellen. Um die (im System vorhandenen Ressourcen) nutzbar zu machen, lenkt der Berater Aufmerksamkeit auf die Konstruktion von Lösungen (bei Wertschätzung von Leiden). Dabei sind Nützlich- und Schädlichkeit von Konstrukten des Begleiteten wichtige Kriterien. Ressourcenorientierung des Beraters, auch sich selbst gegenüber.	Der Berater kann versuchen, den Klienten ihre Eingebundenheit in und ihren Eigenanteil an Kreisläufen (d.h. Mustern) zu veranschaulichen. Das Kreislauf-Modell ist zugleich eine Einladung an den Klienten, seine Konstrukte unter einer nicht-linear-kausalen Sichtweise zu überprüfen. Neue Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten können beim Klienten entstehen. Verändertes Verhalten eines Elementes kann zu einem veränderten Verhalten des Gesamtsystems führen.
Methodenrepertoire	„Sprich die Sprache deines Klienten.“ Frage nach den Folgen von aktuellen oder möglichen Lösungen.	Thesen sowohl über vorhandene Bedeutungsgebungen der Klienten als auch über neue Sichtweisen kann der Berater abrufen und <u>SICHTBAR MACHEN</u> v.a. über Auftragsklärung, Systemisches Fragen, insb. Unterschiedsbildung und zirkuläres Fragen zu Wirklichkeitskonstruktionen. Der Berater kann <u>SICH</u> an Klienten <u>ANKOPPELN</u> über Schlüsselwörter und die „Sprache“ des Klienten, Ressourcenorientierung und positive Sichtweise auf Verhalten des Klienten.	Auftragsklärung Selbstreflexivität (mitteilen) Supervision	Splitting im Berater (Team) Metaebenen-Kommunikation über Verantwortung und Nicht/Veränderung Frage nach dem Guten im Schlechten und umgekehrt	Thesen über vorhandene Konstrukte kann der Berater <u>verstoren</u> v.a. über systemisches Fragen, insb. zirkuläres Fragen zu Wirklichkeits- und Möglichkeitskonstruktionen, Auftragsklärung, Umdeutung Thesen über mögliche neue Sichtweisen kann der Berater <u>gestalten</u> v.a. über -systemisches Fragen, insb. Möglichkeitskonstruktionen, -Umdeutung, Metaphern, Schlussintentionen, und schützen durch - Rückfallprophylaxe.	Muster/ Kreisläufe und die prozesshafte Beschaffenheit von Symptomen kann der Berater <u>VERDEUTLICHEN</u> anhand von systemischen Fragen, insb. zur Wirklichkeitskonstruktion, Ritualen Symptomverschreibung.

Abb. 10-2: Systemische Beratung im engeren Sinne - Kompendium-Tabelle

Eine Übersicht zu systemisch-konstruktivistischen Haltungen und Methoden im Beratungsprozess im engeren Sinne als Schaubild unter besonderer Berücksichtigung der Etablierung und Erhaltung der Beziehung zwischen Berater und Beratenem bietet Schlippe.⁴³¹

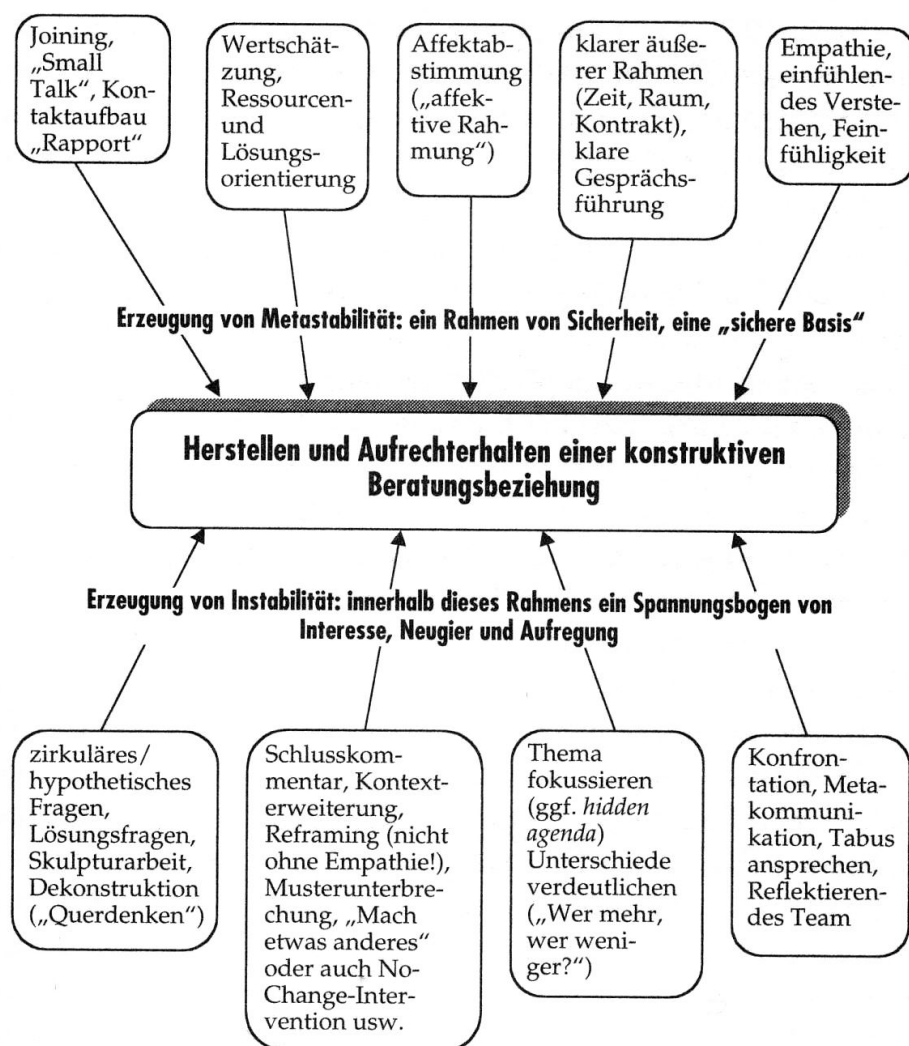


Abb. 10-3: Beratungsbeziehung (Schlippe et al. 2004, 77)

Wenngleich die Kenntnis und bewusste Anwendung beraterischer Sichtweisen, Haltungen und Handwerkszeug im Kontext Schule hilfreich sein können, sind Pädagogen keine Therapeuten und ihr Kerngeschäft bleibt der Unterricht.

10.3 Unterschiede zwischen Lehrern und Therapeuten

Lehrer gleichen in ihrer Funktion als Erziehende eher den Eltern als Therapeuten. Wie bei den Eltern ist die Interaktion und Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern auch „Bestandteil des Alltagslebens“ und behandelt nicht primär die „Reflexion von Verhaltensweisen,

⁴³¹ Eine Zusammenstellung von Theorie-Eckpfeilern systemisch-konstruktivistischer Beratung (im Sinne konstruktivistischer und systemischer Theoriegrundlagen) bietet auch Radatz (2006, 78ff).

Kommunikations- und Beziehungsmustern, Gefühlen und Gedanken“ (Leonhardt 1998, 82) - wenngleich diese letzteren Aspekte in einer postmodernen konstruktivistischen Schulgestaltung wünschenswerter und nötiger werden. Auch kann der Erziehungsauftrag - anders als ein Beratungsauftrag – von Pädagogen nicht zurückgegeben werden⁴³² (Hargens 2002, 30⁴³³).

Allerdings lassen sich erhebliche Parallelen erkennen zwischen verschiedenen Situationen von Gesprächsführung in Schule, die zu Kooperation einladen wollen und in denen ein ähnliches - aus systemisch-konstruktivistischer Sicht günstiges – Vorgehen hilfreich ist. Hennig/ E-hinger (2003, 81) zeigen wichtige Gemeinsamkeiten zwischen Beraterischer und unterrichtlicher Gesprächsführung auf.

⁴³² Das liegt daran, dass der Erziehungsauftrag von der Gesellschaft bzw. dem Staat verliehen wird, der Beratungsauftrag aber wird vom Klienten im Einzelbezug freiwillig erteilt.

⁴³³ Hargens bezieht sich hier auf die Eltern. Bei einer rein funktionalen, bloß wissensvermittelnden Funktion des Lehrers, wäre die Nicht-Aannahme von Erziehungsaufträgen durchaus möglich. Dies geht auf systemisch-konstruktivistischem Hintergrund aber nicht, weil der Schwerpunkt von Pädagogik in der Beziehungsgestaltung liegt und, da nicht nicht kommuniziert werden kann, auch nicht nicht erzogen werden kann.

Unterrichten	beraterische Gesprächsführung
1 Gute Beziehung LehrerIn-SchülerIn	Gute Beziehung (tragfähig, vertrauensvoll) zum Gesprächspartner aufbauen
2 Angenehme Lernumwelt und Lernatmosphäre	Angenehme Gesprächsumwelt, Schaffen einer positiven Gesprächsatmosphäre
3 Den Lernenden in einen positiven emotionalen Zustand versetzen	Dem Gesprächspartner verhelfen, aus negativen Zuständen herauszufinden. Unterbrechen von Blockaden
4 LehrerIn füllt keinen Nürnberger Trichter, sondern ist Arrangeur, ModeratorIn, ProzessbegleiterIn.	GesprächsleiterIn ist keine ManipulatorIn, sondern Arrangeur eines Kontextes, der Veränderungen erleichtert.
5 Auf Bekanntem aufbauen, Bekanntes und Unbekanntes verknüpfen, d. h. mittlerer Neuigkeitsgrad	Die innere Wirklichkeitskonstruktion und die äußere Wirklichkeit des Gesprächspartners erfassen (Lebenskontext). Diese mit angebotenen „neuen Elementen“ verknüpfen, z. B. <i>angemessen ungewöhnliche</i> Fragen stellen
6 An den Vorlieben und Interessen anknüpfen, auf den Stärken aufbauen	Ressourcenorientierung. Was ist für die Eltern bzw. das Schulkind gut? Was soll bleiben wie es ist? Ausnahmen von der Problemsituation? Was kann zur Problemreduzierung verwendet werden?
7 Selbstinitiierte, selbststeuerbare Lernprozesse fördern	„locus of control“ (den Ort der Kontrolle) internalisieren statt external abhängig von LehrerInnen oder BeraterInnen zu sein
8 Lernstrategien zu vermitteln ist wichtiger als Lerninhalte zu vermitteln	Inhalte im Gespräch sind austauschbar, wichtiger sind Problemlösestrategien bzw. Problemvermeidungsstrategien
9 Alle Sinneskanäle (visuell, akustisch, kinästhetisch) ansprechen	In dem Gespräch visuelle, akustische und kinästhetische Methoden einsetzen um mit dem Gesprächspartner in Kontakt zu kommen, um ihn verstehen zu können
10 Langfristige Lernziele in kleinere kurzfristig erreichbare aufteilen	Veränderungsziele in kleinere Unterziele aufteilen
11 Auf das Lerntempo der Lernenden achten	Auf das Veränderungstempo der Gesprächspartner achten
12 Den Lebenskontext der Lernenden mit einbeziehen („Bedeutsamkeit“)	„ecology-check“: den Lebens- und Beziehungskontext der Gesprächspartner mit einbeziehen. Auswirkungen der Veränderungsprozesse abschätzen und mit berücksichtigen. Überprüfung der „Machbarkeit“

Abb. 10-4: analoge kommunikative Grundprozesse von Unterrichten und beraterischer Gesprächsführung (Hennig/ Ehinger 2003, 81)

Beratung in Schule geht aber freilich über das Unterrichtsgeschehen hinaus und erfordert immer wieder auch ‚respektloses, reflektiert-mutiges Wagen‘ (Cecchin et al. 2005, 76f). Die Grenzen zwischen pädagogischer und beraterischer Unterstützung sind fließend. Schlip-

pe/Schweitzer (2002, 114) unterscheiden fünf Formen von Hilfesystemen⁴³⁴, deren Beschreibungen (vgl. unten Abb. 10-5, Unterpunkte 2) auf schulische Unterrichts- und Beratungssituationen übertragbar sind. Vor allem die ersten drei Aspekte sind für Schule relevant, auch bereits im Unterricht.⁴³⁵ Beiträge zur Auflösung von Problemsystemen – unten als ‚Therapie‘ bezeichnet – kann auch Schule leisten. Der fünfte Punkt scheint zunächst in eine eher schulferne Richtung von Fürsorge (Ludewig 2002, 173) zu zeigen; allerdings kann über gut gemeinte Hilfsangebote Verantwortung durch Pädagogen in einer Art übernommen werden, dass eine krisenhafte, problem-lösende Entwicklung beim Schüler (in seiner Familie) gerade verhindert wird (Hargens 2003).

Unterstützungssysteme	
(1. Grund des Leidens, 2. Hilfestellung, 3. Dauer)	
Anleitung	Typ: »Hilf uns, unsere Möglichkeiten zu erweitern!«
	1) Fehlen oder Mangel an Fertigkeiten 2) Zurverfügungstellen von Wissen 3) Offen
Selbstentdeckung	Typ: »Hilf mir, mich besser kennenzulernen!«
	1) Kein akuter Problemdruck 2) Bereitstellung therapeutischer Kompetenz 3) Offen, frei vereinbart
Beratung	Typ: »Hilf uns, unsere Möglichkeiten zu nutzen!«
	1) Interne Blockierung des Systems 2) Förderung vorhandener Strukturen 3) Begrenzt, je nach Umfang des Auftrags
Therapie	Typ: »Hilf uns, unser Leiden zu beenden!«
	1) Veränderliche Problemlage 2) Beitrag zur (Auf-)Lösung des Problemsystems 3) Als Vorgabe begrenzt
Begleitung	Typ: »Hilf uns, unsere Lage zu ertragen!«
	1) Unabänderliche Problemlage 2) Stabilisierung des Systems durch fremde Struktur 3) Offen

Abb. 10-5: Unterstützungssysteme (nach: Schlippe/Schweitzer 2002, 114)⁴³⁶

In der Postmoderne und aus systemisch-konstruktivistischer Sicht sind Zusatzausbildungen für den ‚normalen‘ wie gerade auch für den Beratungslehrer also angebracht. Beratung hat angesichts steigender problematischer Fälle nicht nur der Beratungslehrer zu unternehmen, von ihm wird aber ein gegenüber den Kollegen gesteigertes Wissen und Können in diesem Gebiet zu

⁴³⁴ Sie tun dies für den klinischen Bereich, die Beschreibungen bzw. Definitionen (nicht unbedingt die Begriffe, v.a. nicht der Begriff der Therapie) sind aber auf Schule übertragbar.

⁴³⁵ Der Begriff der Beratung wird in dieser Arbeit anders verwendet als von Ludewig, vgl. Kap. 10.2.

⁴³⁶ in Erweiterung von Ludewig (1992, 123).

erwarten sein. Neben der Einübung von Haltungen und Methoden muss es bei solchen Fortbildungen auch um eine Suche nach den angemessenen eigenen Grenzen gehen (Kap.12.2).

Eine besondere Funktion im Beratungsbereich kann aufgrund seiner Funktion dem Beratungslehrer zufallen. Seine Wichtigkeit wächst ohnehin mit dem allgemein steigenden Beratungsbedarf (Huschke-Rhein 1998b, 153)⁴³⁷, aber auch dadurch, dass Beratungsstellen wochenlange Wartezeiten haben, Schulpsychologen überlastet sind und Therapeuten in Privatpraxis teuer sind (Voß 2005c, 90). Der Gang zu allen drei letztgenannten Anlaufstellen hat obendrein pathologisierendere Nebenwirkungen als ein Gespräch im Schulhaus.

Die Klärung eigener Positionen (im System wie im Einzelfall) ist gerade für Beratungslehrer besonders wichtig, da ihre konkrete Funktion im System des Schulhauses i.d.R. unklar ist, so dass unrealistische und mitunter widersprüchliche Erwartungen an ihn herangetragen werden. So erwarten Kollegen gelegentlich die Vermittlung von schnell wirksamen, standardisierten, unmittelbar anzuwendenden Techniken („Rezepten“) - bei Nichteinmischung in ihren Unterricht und Klassen, sowie unter Respektierung ihrer inhaltlichen und formalen Definition von Solidarität für Entscheidungen und Maßnahmen (Palmowski 1998a, 26). Außerdem versuchen meist verschiedene Seiten, den Beratungslehrer zum Koalieren zu bewegen. Hier ist die Kenntnis von Einladungen bzw. Fallen und vom Umgang mit diesen hilfreich, die im folgenden Kapitel (10.4) behandelt werden. Die Funktion von Beratungslehrern oder Förderpädagogen muss im System des jeweiligen Schulhauses verhandelt und veröffentlicht werden. Der Klärung der eigenen Position als (Beratungs-)Lehrer im konkreten Fall sind die beiden folgenden Kapitel gewidmet: Umgang mit Fallen (Kap. 10.4) und die Positionierung in Gespräch und Konflikt (10.5). Erst nach ausreichender Klarheit über schulpädagogische Positionierungen (insb. gegenüber Schülern, Klassen und Eltern) macht eine gezielte Methodenwahl (10.6) Sinn, um das Gegenüber gezielt zur Kooperation einzuladen (10.7).

10.4 Fallen und ‚Einladungen‘

In als konflikthaft erlebten schulischen Situationen versuchen in der Regel verschiedene Seiten (meist unbewusst), den Pädagogen zur Übernahme von – aus einer Außenperspektive betrachtet - unrealistischen oder für den Beratungsprozess eher hinderlichen Aufgaben zu bewegen oder ihn zum Koalieren ‚einzuladen‘. Bspw. möchte der Schulleiter den beratenden Pädagogen als Handlanger für die eigenen suggerierten oder direkt vorgegebenen Lösungsvorstellungen sehen, während betroffene Kollegen erwarten, in der Richtigkeit ihrer vom Direktor abweichenden Meinung Unterstützung zu finden, um gegen diesen im Entscheidungsfindungsprozess zu koalieren.

⁴³⁷ Huschke-Rhein schlägt vor, dass Beratungslehrer mit einem reduzierten Psychologiestudium erfolgreich Einzelfallberatungen übernehmen können (Huschke-Rhein 1998b, 153). Meiner Auffassung und persönlichen Erfahrung

ren, während der betroffene auffällige Schüler im begleitenden Lehrer ein Sprachrohr und Druckmittel gegenüber den eigenen Eltern erblickt, die wiederum sich eigentlich nur wünschen, der Lehrer möge seine Kollegen und die Schulleitung zu Nachsicht bewegen (Palmowski 1998a, 27). Solche Einladungen sind nicht notwendig Ausdruck perfiden Taktierens, sondern eher davon, dass Ratsuchende i.d.R. mit *ambivalenten* Wünschen und Vorstellungen eine ‚Beratung‘ aufsuchen oder ihr beiwohnen (Storath 1998, 62). Außerdem wird der Beratungsbegriff in Schule meist sehr unklar verwendet.

Die Problematik bzw. Falle besteht nun darin, dass der Pädagoge bei Annahme solcher ‚Einladungen‘ in seinen Handlungsmöglichkeiten erheblich eingeschränkt wird. Beratungsprozesse werden dann (zumindest vom beratenden Pädagogen) als anstrengend, wenig fruchtbar und vielleicht sogar als unmöglich erlebt. (Vermeintliche) Anliegen anderer Beteiligter sind also frühzeitig zu hinterfragen bzw. genauer zu bestimmen. Neutralität (Kap. 10.6.8) und Auftragsklärung (Kap. 10.6.3) sind hier hilfreiche Instrumente.

In Anlehnung an Schumacher (2002), Bachmair et al (1998, 128f) und Palmowski (1995, 27) sollen hier anhand einiger Beispiele solche unbewussten Erwartungen bzw. Einladungen im schulischen Umfeld exemplifiziert werden. Einladungen

- allgemeiner Art sind z.B. ‚Entscheide für mich, aber in meinem Sinne‘ oder ‚Sorge dafür, dass sich nichts ändert‘;
- von Schüler an Lehrer sind z.B. ‚Sei mein/ unser Freund und verzichte auf Kontrolle, Auswahl und Strafe‘ oder ‚Rette mich vor meinen Eltern‘;
- von Eltern an Lehrer sind z.B. ‚Du magst mein Kind nicht. Beweis mir das Gegenteil (z.B. durch gute Noten)‘ oder ‚Ich bin überfordert. Erziehe mir mein Kind‘;
- vom Schulleiter an Lehrer sind z.B. ‚Sei die Hefe in (meinem) Teig‘ oder ‚Machen Sie das mal (in meinem Sinne und obendrein ohne offiziellen Auftrag).‘
- von Kollegen an Lehrer sind z.B. ‚Du kannst das so gut, mach du das‘ oder ‚Sprich du es in der Öffentlichkeit aus. Wir schätzen dich dafür, halten selbst aber den Mund.‘
- von Schulkulturen sind z.B. ‚Hauptsache, den anderen geht es gut‘ oder ‚Wir reden so, dass nichts eine bindende Bedeutung ergibt‘.⁴³⁸

Im Umgang mit solchen Einladungen sind einige Punkte hilfreich zu beachten. Da sind zunächst die psychischen Machtverhältnisse (Kap.9.1.9). Bei der Beratung im engeren Sinne will der Pädagoge nichts von den Eltern oder den Schülern, sondern diese wollen etwas von ihm. Im

rung nach ist hierfür eine therapeutische (Grund)Ausbildung hilfreicher als ein universitäres Kurz- oder Teilstudium der Psychologie, da Therapie- und Beratungsausbildungen wesentlich praxisorientierter sind.

⁴³⁸ Freilich gibt es auch Einladungen von Lehrern an Schüler (z.B. ‚Sag mir und den anderen, dass ich toll bin, dann kriegst du eine gute Note‘), an Eltern (z.B. ‚Arbeite in der Schule mit, aber nach meinen Ideen‘) und an Schulleitung (z.B. ‚Unterhalte uns bei Kaffee und Kuchen, aber nicht zu lange‘).

Kontext von Kontrolle und Auswahl hingegen informiert der Lehrer die Erziehungsberechtigten über eine ‚Tat-Sache‘, also einen ‚Sachverhalt‘.

Grundsätzlich kann eine Auftragsklärung (‚wer will was von wem wozu?‘, Kap.10.6.3) nützlich sein ebenso wie eine Klärung des Interaktionsangebots (Besucher, Klagender, Kunde, Kap.10.5.3) oder eine Selbstthematisierung des Beraters (z.B. ‚Ich würde Ihnen gerne mitteilen, was ich im Moment meine zu spüren...‘, Kap.10.6.7). Des Weiteren ist bei scheiternden Kooperationseinladungen ein Übergang in den Kontext von Kontrolle und Selektion, d.h. zur reinen ‚Informationsweitergabe‘, fast immer möglich oder die Infragestellung bzw. Ablehnung von Beratung.

Klarheit gegenüber ‚Fallen‘ bzw. ‚Einladungen‘ verhindert, dass man sich als Pädagoge später in kraftraubenden Situationen mit wenig Handlungsspielraum wiederfindet. Insofern ist sie gesundheitsförderlich. In der Einschätzung von ‚Einladungen‘ und verdeckten Aufträgen geht es auch um die Frage der eigenen Positionierung als Pädagoge oder Berater in den jeweiligen Situationen.

10.5 Positionierung

Bewusstheit über die eigene Positionierung in schulischen Konflikten und Gesprächssituationen ist angesichts der hohen Komplexität schulischer Kontexte und der Funktionsvielfalt des Lehrerberufs wichtig und im übrigen i.d.R. herausfordernder und schwieriger als für einen Berater in eigener Praxis oder einer Beratungsstelle. „In der Schule können Gespräche schwierig werden, weil Lehrer in unterschiedlichen Rollen [...] verschiedene kommunikative Situationen gestalten. Der Kontext gibt [...] unterschiedliche Bedeutung [...]. Zu jeder Situation gehört ein Regelsystem, was zu tun ist, wie Verhaltensweisen und Aussagen zu interpretieren und zu bewerten sind“ (Hubrig/ Herrmann 2000, 153).

Ist der Pädagoge sich über seine Position unklar oder schätzen die Gesprächspartner die Situation unterschiedlich ein, dann klaffen Gesprächsfunktion und Gesprächsverhalten auseinander und es kommt in der Regel zu Missverständnissen, die eine u.U. bereits konfliktreiche Situation eher verschärfen als entlasten (Storath 1998, 67). Außerdem bestimmt „die Frage, wer der Beteiligten ein Problem [...] sieht, [...] sehr stark, in welcher Motivationshaltung die Gesprächspartner ins Gespräch gehen, welche Erwartungen bestehen, in welche Rolle ich als Lehrer gedrängt werden kann bzw. welche Rolle ich übernehmen möchte und welche nicht“ (Henig/Ehinger 2003, 85). Pleyer (2006, 108) fordert daher, dass Arbeitsbeziehungen im psychosozialen Bereich, und damit auch in Schule, sowohl mit Kindern als auch mit Eltern weniger „durch institutionelle Regularien, sondern vor allem durch klare persönliche Positionierungen definiert“ werden sollten.

Insofern sollte der Pädagoge vor oder spätestens in schwierigen Gesprächen für sich und/oder gemeinsam klären,

- welche institutionellen Rahmenbedingungen vorliegen,
- wer was von wem will, also wer mit dem Wunsch nach (bzw. der (versuchten) Anordnung von) Gesprächen auf wen zugeht und
- wer welche und wie viel Verantwortung wofür übernimmt.

Die Festlegung der eigenen Position als Pädagoge bezieht sich damit insb. auf die pädagogischen Kontexte (Kap.9.1), die für Schule relevanten Machtarten (Kap. 9.1.7) und die Frage der primären Verantwortlichkeit des Pädagogen für Inhalte oder Form von Gespräch(sverläuf)en.⁴³⁹ Positionierung beinhaltet eine erste grundlegende Klarheit über die ‚Richtung‘ der Beziehungsgestaltung und über die Form des zu führenden Gesprächs. Hier zeigen sich die systemischen Vorstellungen vom Vorrang der Beziehungsebene vor der Inhaltsebene und auch die große Bedeutung von Mustererkennung (Hennig/ Knödler 2000, 121).

Positionierung wird hier verstanden als weniger grundsätzlich aber mehr richtungsgebend als eine Grundhaltung (vgl. Kap. 10.2) und auch als stärker Orientierung gebend als eine bloße Methode oder Technik (Grell 1995). Positionierungsklarheit bietet für Lehrer, die (wie in der hier untersuchten Fortbildung) keine vollständige Beratungsausbildung durchlaufen, eine Möglichkeit, innerhalb des hochkomplexen Rahmens von Schule Orientierung in (außer)unterrichtlichen Gesprächen zu finden, ohne sich unbedingt umfangreich detaillierte Beratungsmethoden aneignen zu müssen. Außerdem bietet Positionsklarheit eine zusätzlich Möglichkeit, nicht nur Orientierung zu finden, sondern sich Grundhaltungen anzunähern, die ansonsten für Fortbildungsteilnehmer i.d.R. am ehesten und vielleicht nur über die Einübung von Methoden zu erlernen sind. Positionierung liegt damit als eine Art Bindeglied zwischen abstrakten Grundhaltungen einerseits und konkreten Instrumenten andererseits. Damit bilden sie für Umwelten berücksichtigende, systemisch-konstruktivistisch arbeitende Pädagogen in einem Umfeld wie Schule mit seinen hohen und vielfältigen Anforderungen an Funktionsdifferenzierung eine eigenständige und wertvolle Orientierungshilfe.

In Kap. 10.5.1 werden zunächst neun Positionierungen für außerunterrichtliche Gespräche unterschieden und beschrieben. In Kap. 10.5.2 werden sie zwischen den Polen von Selbst- und Fremdbestimmung⁴⁴⁰ eingeordnet. Abschließend werden kurz grundlegende Interaktionsangebote von Ratsuchenden differenziert (Kap. 10.5.3) und der Beraterische Umgang mit ihnen thematisiert.

10.5.1 außerunterrichtliche Gesprächssysteme

⁴³⁹ Dieser dritte Punkt wird in Kap. 10.5.1 näher erläutert.

⁴⁴⁰ vgl. Abb. 9-18 in Kap.9.13.3.

Im folgenden sollen neun Positionierungen von Pädagogen im schulischen Kontext unterschieden und in Form von ‚Gesprächssystemen‘ beschrieben werden. Die Unterscheidung verschiedener ‚Gesprächsformen‘ (Hubrig/ Herrmann 2005, 117), oder ‚Gesprächssituationen‘ (Hubrig/ Herrmann 2005, 120) für den schulischen Kontext findet sich in der Beratungsliteratur zu Schule (auch bei B.Rademacher 2004, 45). In der hier vorliegenden Arbeit wird sie allerdings grundlegender und weitergehend ausdifferenziert als in der bisher vorliegenden Literatur.

Der Begriff des ‚Gesprächssystems‘ meint, dass aus Positionierungen psychischer Systeme bestimmte Formen von Verhalten bzw. Kommunikation entstehen, die Form-Merkmale aufweisen, mittels derer diese Kommunikationsformen als Gesprächssysteme beschrieben werden können. Bestandteile dieser Systeme sind also bestimmte Formen der Kommunikation (Luhmann/ Baecker 2006), die bestimmte Positionen und Zielvorstellungen der Beteiligten widerspiegeln..

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über neun Positionierungen bzw. Gesprächssysteme, die für außerunterrichtliche Gespräche (und damit für den ‚Beratungs‘-Bereich im weiteren Sinne) in Schule typisch sind. In der ersten Zeile werden die beiden pädagogischen Kontexte (Kap.9.1) unterschieden und um Situationen ergänzt, in denen durch den Stärkeren auf die Aktualisierung von Macht verzichtet wird oder Macht in etwa gleich verteilt ist. In der ersten Spalte wird danach unterschieden, ob der Pädagoge in einer Situation primär Verantwortung auf der Inhaltsebene trägt - also dafür, dass bestimmte Dinge mitgeteilt werden - oder auf der Ebene der Form - also dafür, dass ein kommunikativer Prozess in einer bestimmten Form gesichert bleibt, zunächst unabhängig vom inhaltlichen Ergebnis (Schumacher 2002; Hennig/ Knödler 2000, 120). Daraus ergibt sich ein Sechsfelderschema, in das unterschiedliche Gesprächssysteme, wie sie in Schule anzutreffen sind, eingeordnet werden können.

Kontext Schwerpunkt	Durchsetzung Anleitung, Kontrolle & Auswahl formale Macht	Angebot Unterstützung & Angebote psychologische Macht	gleichmächtige, explizite Interdependenz/ Selbstständigkeit (Verzicht auf Macht/ gleichwertige Macht)
Inhalt	1 Mitteilung/ Ansage	2 Ratschlag	3 Austausch 4 Verhandlung
Form	8 Beratung/Mediation im Zwangskontext	5 Moderation 6 Mediation 7 Beratung	9 Meta-Ebene

Abb. 10-6: außerunterrichtliche Gespräche mit Schülern und Eltern

Dieses Schema kann auf mindestens vier unterschiedliche Weisen genutzt und verstanden werden. Zunächst (a) kann der Pädagoge sich anhand der Tabelle auf ein Gespräch vorbereiten,

indem er für sich klärt, wo er ‚unterwegs‘ ist. Er kann des Weiteren (b) innerhalb eines Gesprächs sich immer wieder darüber Rechenschaft ablegen, wo man gerade aus seiner Sicht unterwegs ist bzw. sein sollte und (c) entsprechende Diskrepanzen (d) ggf. direkt ansprechen.

Innerhalb eines Gespräches können die Gesprächspartner in verschiedenen Gesprächssystemen unterwegs sein. Modernere Formen der (Beg)Leitung sind Mischformen bzw. bieten Spielräume in der Wahl der Positionierungen bzw. Gesprächssysteme. Gespräche zwischen Lehrer und Schüler zur gemeinsamen Erstellung eines Förderplans, das Jahresgespräch eines Schulleiters mit einem Mitarbeiter oder Konfliktgespräche bspw. können ganz unterschiedliche Felder durchlaufen.

In der Regel wird die Frage, wo die Gesprächspartner sich im Gespräch befinden, kommunikativ indirekt und ggf. strategisch verhandelt, selten wird sie direkt geklärt (was auch nicht immer nötig ist). Angesichts der Komplexität schulischer Situationen kann aber die Klärung der Frage, welche Gesprächsform man gerade betreibt, wichtig sein, um die Wahrscheinlichkeit für Missverständnisse zu verringern. Eine solche direkte Klärung findet in angemessener Form nur auf der Meta-Ebene statt.

Im Folgenden werden die neun Gesprächssysteme in der Reihenfolge der Nummerierung in der obigen Tabelle (Abb. 10-6) beschrieben.

10.5.1.1 amtliche Mitteilung machen

Hier teilt der Lehrer, formal und knapp, Informationen aus dem Kontroll- und Auswahlkontext qua Amt mit oder er gibt Anweisungen – ebenfalls qua Amt. Man könnte in diesem Feld auch von Anordnung, Ansage oder Verkündigung sprechen. Das können (Be)Urteil(ungen), Maß- und Stellungnahmen sein, die Konsequenzen besitzen (können), wie z.B. Notenstand oder Regelverstoß. Der Pädagoge gibt die Information weiter und besitzt hier politische Macht und inhaltlichen Führungsanspruch. Er kann um Mitteilungen gebeten werden (er besitzt dann auch psychologische Macht), sie selbst geben wollen oder sie mitteilen müssen. Insb. im letzteren Fall (aber letztlich grundsätzlich) kann er darauf hinweisen, dass er selbst bestimmten Schulregeln und Zwängen, u.U. auch Verpflichtungen gegenüber seinem Arbeitgeber oder seinem Gewissen unterworfen ist. Durch eine solche Dreieckskonstruktion (Triangulation) kann er, wenn er dies will, sich als mit dem Schüler oder den Eltern in einem Boot sitzend präsentieren und zur gemeinsamen Lösungssuche einladen. Er ist dann eher passiver Erleider des übergeordneten Aspekts, also z.B. von bindenden Gesetzen oder dem bindenden eigenen Gewissen.

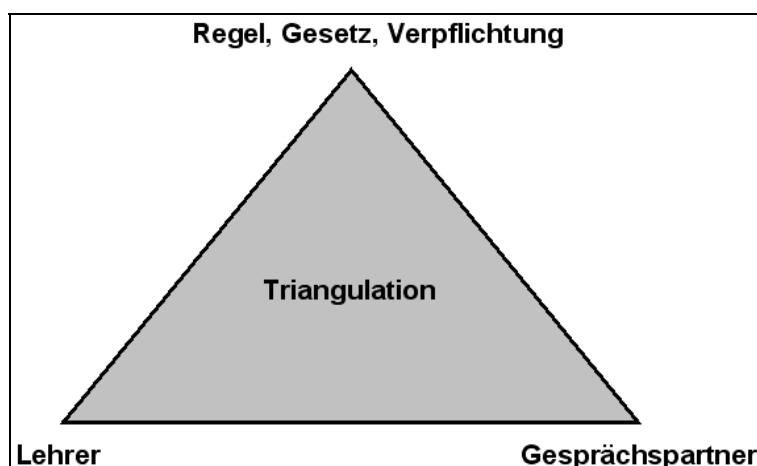


Abb. 10-7: Triangulationssituation (nach: Hubrig/ Herrmann 2005, 127)

Prinzipiell gibt es in Machtpositionen qua Amt vier idealtypische Möglichkeiten des Umgangs mit abermals übergeordneter Macht, die alle ihre Vor- und Nachteile haben. Sie sollten gemäß der Situation und der eigenen Persönlichkeit reflektiert und abwechselnd einsetzbar sein: Diese vier Formen des Umgangs mit Triangulation in führender Position nach Looss (2006) wurden bereits in Abb. 9-10 auf Seite 349 dargestellt.

10.5.1.2 Ratschlag geben

Auch hier werden Informationen weitergegeben, allerdings immer auf Anfrage des anderen, und sie beziehen sich auf den Unterstützungsbereich (z.B. „Wie kann ich mich/ könnte mein Sohn sich in Deutsch verbessern?“). Der Pädagoge bezieht hier inhaltlich Position und gibt Expertenwissen, z.B. zu Lernfragen, in der Form von (erbetenen) Ratschlägen weiter. Der Fluss der relevanten Information ist tendenziell einseitig (Hubrig/ Herrmann 2005, 118). Der (ernsthaft) Anfragende gibt dem Lehrer psychologische Macht.

Es lassen sich zwei Arten der Beraterischen Ratschlags-Interaktion mit unterschiedlicher Verantwortungsübernahme durch den Begleiter unterscheiden (Radatz 2006, 88ff). In der ‚Expertenhaltung‘ (Klient: „Nehmen Sie mir mein Problem ab und lösen Sie es“) entsteht ein asymmetrisches Verhältnis, das dem Berater Macht und Autorität einbringen kann, aber der Klient besitzt auch die Möglichkeit, über sein Handeln den Erfolg (auch des Ratschlags und Beraters) zu verhindern. In der ‚Arzt-Patienten-Haltung‘ (Klient: „Sagen Sie mir, was mein Problem ist, nehmen Sie es mir ab und lösen Sie es“) bekommt der Berater zusätzlich Macht und Verantwortung für die Problemdiagnose zuerkannt bzw. zugeschoben. Das Verantwortungs- und Expertisefeld vergrößert sich dann noch weiter.

Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht wichtig zu betonen ist, dass der Ratsuchende (genauer: der konkrete Vorschläge oder gar Handlungsanweisungen Ersuchende) allerdings in

der „Würde der Selbstorganisation“ (Huschke-Rhein, 1998, 27) unangetastet bleibt ⁴⁴¹, d.h. er muss die Ratschläge nicht befolgen. Folgt der Ratsuchende den Vorschlägen, stellt sich die Frage, inwieweit der Ratschläge erteilende Pädagoge Mitverantwortung für Inhalte bzw. Handeln des Anfragenden übernommen hat. G.Schmidt (2004a) schlägt deshalb vor, die Prüfung von Vorschlägen durch den Ratsuchenden und seine Selbstverantwortung für deren Übernahme explizit anzusprechen und bei diesem zu belassen. Trotzdem bleibt der Beratende merkbar inhaltlich positioniert. Erziehungsberatung bspw. gehört in diese Kategorie. Ratschläge können auch indirekt gegeben werden, z.B. in Geschichten verpackt. „Reichen ein pädagogischer Rat[schlag, R.M.] und eine deutliche Konfrontation [Mitteilung, R.M.] aus, um etwas zu verändern, braucht man keine systemischen Beratungsgespräche“ im engeren Sinne (Hubrig/ Herrmann 2005, 119).

10.5.1.3 in den Austausch (1. Ordnung) gehen

Der gemeinsame Austausch zeichnet sich – im Gegensatz zur Verhandlung - durch seine Unverbindlichkeit aus. Keiner will (zunächst) offiziell etwas vom andern (als den Austausch unter gleichmächtiger Interdependenz). Auch politische Macht wird nicht aktualisiert. Der Austausch von Sichtweisen oder wechselseitig vereinbartes Feedback (Bastian et al 2003) gehören z.B. in diese Kategorie. Das gleiche gilt für Bilanzierungen in Mitarbeitergesprächen oder für Konfliktgespräche, solange diese (vorerst/ nur) das Ziel der Feststellung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten verfolgen. ⁴⁴²

10.5.1.4 Verhandlung führen

Verhandlungen laufen anders als der Austausch auf eine verbindliche Abmachung hinaus, die beide Gesprächspartner erreichen wollen und gemeinsam aushandeln, z.B. einen Erziehungsvertrag oder Zielvereinbarungen in Mitarbeitergesprächen (Heyde/Linde 2007). Im Verhandlungsergebnis können sich Machtkonstellationen widerspiegeln.

10.5.1.5 Moderation leiten

Moderation soll Gruppen dabei unterstützen, ein Thema oder eine Aufgabe inhaltlich zielgerichtet, effizient, eigenverantwortlich, möglichst störungsfrei sowie an der alltäglichen Praxis orientiert zu bearbeiten (Hartmann et al. 2000, 13). Der Moderator besitzt psychologische Macht, wenn die Bitte um Moderation von allen Beteiligten tatsächlich getragen wird. Er ist inhaltlich neutral und darf im moderierten Themenbezug nicht als Vertreter der politischen Macht auftreten, da sich sonst das Gespräch nicht frei entfalten kann. Moderiert der formal bzw. politisch Mächtige dennoch, muss er klar und deutlich sagen, was in welchem Rahmen inhaltlich

⁴⁴¹ Systemisch-konstruktivistisch betrachtet, ist das ohnehin (aufgrund operationeller Geschlossenheit) nicht anders möglich.

verhandelt werden kann. Die Moderation begleitet Kontrahenten insb. in den Gesprächssystemen 3 und 4 der Tabelle (S.403). Angesichts zunehmender Aushandlungsprozesse in Schule dürften Moderationsanlässe zunehmen (Jäpelt 2004a, 228). Bei der Übernahme einer außerunterrichtlichen Moderationsfunktion⁴⁴³ ist ggf. insb. auf die Unterscheidung zwischen Leitung und Moderation zu achten (vgl. Abb. 9-12 auf S.353).

10.5.1.6 Mediation leiten

Die Mediation ist eine geregelte Form der neutralen Streitschlichtung mittels festgelegter Schritte und klarer Regeln (Besemer 2001). Sie findet i.d.R. freiwillig statt und legt gerade im schulischen Rahmen Wert auf transformative Aspekte des Prozesses sowie auf „empowerment and recognition“ (Bush/ Folger 2004). Insb. an Schulen mit Programmen zur Veränderung der Konfliktbearbeitungskultur sind Mediationen üblich (Faller 1998, Rademacher 2006), die zunehmend von den Schülern selber übernommen werden sollen.

10.5.1.7 Beratung geben

Beratungsgespräche im engeren Sinne liegen dann vor, wenn ein Klient vom Berater Prozessunterstützung will für ein Problem, zu dessen Lösung der Klient beitragen will. Inhaltlich neutral, trägt der Berater Verantwortung für Form und Prozess des Gesprächs, während der Klient als ‚kund-iger‘ Gesprächspartner Kooperationspartner und Selbststeuerungsexperte ist und bleibt (G.Schmidt 2004a, 79). Der Berater lässt die Verantwortung des Klienten für dessen Entscheidungen beim Klienten. Der Schüler trägt die Verantwortung für sein Leben und damit auch für die mögliche, befristete Übertragung von Prozessbegleitungsverantwortung an Berater (Palmowski 1997a, 46). Beratung ist stets eine Hilfe, die als Angebot deklariert und in ihrer Form vor und auch weiterhin während des eigentlichen Beratungsprozesses ausgehandelt wird. Hilfreich ist, mögliche Aufträge zu klären – wobei eine solche Auftragsklärung⁴⁴⁴ bereits zumindest teilweise in den Bereich der Metakommunikation (Kap.10.5.1.9) fällt. Der Berater benutzt die ihm vom Klienten verliehene Macht dazu, sich überflüssig werden zu lassen.

Bei der hier erläuterten Gesprächsform geht es um Beratung *im engeren Sinne*, die, systemisch-konstruktivistisch betrachtet, kooperativ und ziieldienlich (G.Schmidt 2004a,b) und in diesem Sinne nicht-hierarchisch sondern gleichberechtigt (Palmowski 1998a, 69,29) vonstatten gehen soll (daher ist sie auch beidseitig aufkündbar). Kooperation soll, wo möglich, nicht nur für

⁴⁴² Abweichend vom Eintrag in die obige Tabelle (Abb. 10-6) kann Austausch auch primär auf der formalen Ebene liegen bei letztlich inhaltlich unerheblichem Small-Talk, der auf einer formalen Ebene Kooperationsbereitschaft signalisieren kann (z.B. Gespräche über das Wetter, den Anfahrtsweg).

⁴⁴³ Auch Reich (1999, 83) weist ausdrücklich darauf hin, dass die Moderatorenfunktion für Lehrende zunehmend wichtiger wird, gemeint ist hier allerdings eher der unmittelbare Unterrichtsbezug.

⁴⁴⁴ Eine scharfe Trennung von ‚Auftragsklärung‘ und ‚eigentlicher Beratung‘ ist – zumal in den lösungsorientierten Ansätzen – nicht möglich (Prior 2006).

sondern mit dem Kind bzw. den Eltern passieren. Palmowski (1998a, 29) stellt daher die beiden Forderungen auf: „Vom Operieren zum Kooperieren! Vom Behandeln zum Verhandeln!“ Berater „haben also als Erstes die zentrale Aufgabe, den Kontext mit den Klienten zusammen so zu gestalten, dass diese für sich jederzeit überprüfbar sicherstellen können, dass ihre Autonomie und ihre persönliche Würde respektiert werden, dass sie uneingeschränkt die Autorität zugesprochen bekommen, über die Entwicklungsschritte in ihrem Leben zu bestimmen, und dass die [...Berater] sie zu keinem Schritt schubsen werden, sondern ihnen nur mit Respekt für ihre eigene Entscheidung als reflektierende Reisebegleiter ohne Kontrollversuche zur Seite zu stehen“ (G.Schmidt 2004a, 347).⁴⁴⁵

Die Erfahrung, als Schüler in Schule mit seinen eigenen Problemen kooperativ aufgenommen zu werden, kann, da dies dem institutionellen Rahmen und vermutlich den generellen Erfahrungen eher widerspricht, selbst schon eine massive Intervention darstellen, die eine „hinreichende Variable für Verhaltensänderungen“ darstellen kann (Palmowski 1998a, 39).⁴⁴⁶

10.5.1.8 Beratung/ Mediation im Zwangskontext geben

Ein partnerschaftliches kooperatives Beratungssystem kann nicht zustande kommen, wenn der Begleitete subjektiv den Begleiter im formalen Kontroll- oder Beurteilungskontext erlebt (Palmowski 1998a, 21). Dennoch kann unter Zwangsbedingungen beraten werden, allerdings unter Bedingungen von Triangulation, die dann auch offen benannt werden müssen: Es gibt einen machtvollen Dritten, der die Verhaltensweisen des Klienten derart als ein Problem definieren kann, dass dieser, ohne dass er diese Interpretation akzeptiert, Bereitschaft zeigt, sich zu einem Beratungsgespräch im Zwangskontext zu begeben. Das Ausüben sozialer Kontrolle wird durch andere Personen (z.B. dem Schulleiter) wahrgenommen, so dass der Berater empathisch mit dem Schüler schauen kann, wie dieser sich verhalten muss, um den Anderen (hier den Schulleiter) in dessen kontrollierender Funktion wieder los zu werden (Conen 1996, 178). Für Schule mit ihren Zwangskontexten stellen Beratung und Mediation im Zwangskontext eigene Chancen und Ressourcen dar, wenn sie bewusst, transparent und angemessen gehandhabt werden (Kap. 9.12.2).

⁴⁴⁵ Diskutierbar bleibt, ob ein Elterncoaching im Sinne von Omer/Schlippe (2002, 2004) und Tsirigotis et al (2006), falls ein Pädagoge dies durchführen wollte und hierfür einen Auftrag erhielte, sich noch im Bereich der Beratung befände oder bereits der Kategorie Ratschlag zugeordnet werden sollte. Ich sehe hier den Beratungsaspekt stärker, solange die Eltern primär gemeinsam das Ziel der erhöhten eigenen Präsenz und Handlungsfähigkeit erreichen wollen und Tipps oder Ratschläge des Beraters lediglich als zieldienliche Angebote in einem wesentlich umfassenderen Rahmen von Transformation vorgestellt werden, deren Annahme oder Ablehnung in der Verantwortung der beratenen Eltern verbleibt. Direkte Vorschläge sind dann „nur jeweils Dienstleistungen, welche die Autoritäten im Kooperationsprozess [...] jeweils [...] auf ihre Stimmigkeit hin prüfen“ (G.Schmidt 2004a, 73). Wird hingegen bestimmt und direkt angeleitet, was legitim, wirksam und von den Eltern gewünscht sein kann, befindet sich der Begleitende im Bereich des ‚Ratschlags‘ (oben Gesprächsform Nr.2).

⁴⁴⁶ Andererseits darf nicht vergessen werden, dass eine unangemessene Kooperation im Durchsetzungskontext durchaus Probleme schaffen kann, die ansonsten nicht da wären. Kooperation ist in Schule nicht per se besser als Konfrontation. Im übrigen kann auch Beratung konfrontativ-provokativ vorgehen (Farrelly 1986).



Abb. 10-8: *triangulatorische Utilisation schulischer Zwangskontexte für eine Beratung im Zwangskontext*

Eine klare Markierung von Grenzen, ein klar abgesteckter und auf der Metaebene erläuteter Rahmen kann in einer solchen triadischen Beziehung die notwendige Voraussetzung für eine nützliche Beratung bilden (Pleyer 1996, 190). Der Berater beansprucht hier keinen privilegierten Zugang zur Wirklichkeit, berücksichtigt aber explizit die Kontexte. Die unterschiedlichen Sichtweisen und Definitionen von Problemen und Lösungen stellen dann einen zentralen Punkt in der Arbeit mit unfreiwilligen Klienten dar (M.Weber 2006b, 218).

Der Berater im Zwangskontext sollte kommunikative Verbindlichkeit zeigen in

- seiner Sprache (Dem Sprachspiel der Nichtverantwortlichkeit der Klienten ist in konfrontativer Weise ein Sprachspiel der Verantwortlichkeit entgegen zu setzen (vgl. Pleyer 1996).),
- seinen nichtsprachlichen *Handlungen*,
- durch Abstecken des professionellen Auftrags und der Grenzen (in) der Institution sowie
- durch Aufheben der Illusion von Freiwilligkeit.

Loschky (2003, 17f) empfiehlt für eine Beratung in Zwangskontexten des Weiteren,

- ganz klar zu benennen, dass man miteinander zu tun hat, weil eine dritte mächtige Person das verlangt,
- auszusprechen, dass dies für alle Beteiligten unangenehm oder auch befremdlich sein kann,
- eine Haltung von Achtsamkeit und Respekt einzunehmen, auch wenn der andere einem feindselig begegnet,
- den Blick auf die Stärken und Fähigkeiten der direkt und indirekt Beteiligten zu richten.

Dann können begrenzte Spielräume eröffnet werden nach dem Motto: ‚Du bist hier unter Zwang, wie könnte ich dir helfen, mich wieder los zu werden/ dass die anderen dich wieder in Ruhe lassen?‘ (Schumacher 2002). Beratungen im Zwangskontext erhöhen die Notwendigkeit

von innerschulischer Kooperation und stellen die Frage nach dem Umfang von Vertraulichkeit (vgl.S. 476).⁴⁴⁷

10.5.1.9 auf die Meta-Ebene gehen

Der kommunikative ‚Gang‘ bzw. Wechsel auf die Meta-Ebene kann als ein ‚Austausch zweiter Ordnung‘ im Sinne einer gemeinsamen Selbst- oder Meta-Reflexion verstanden werden. Bei dieser Art des Austauschs verbleiben die Gesprächspartner nicht auf der inhaltlichen Ebene („Was denkst du?“), sondern schauen, wie sie miteinander kommunizieren („Was tun wir hier eigentlich gerade?“) oder wie der Klient mit sich selber umgeht. Besonders günstig ist es, eine explizit wohlwollende Außenperspektive zum (gemeinsamen oder Eigen-)Handeln herzustellen (zu helfen). Auch Teile der Auftragsklärung gehören in diese Kategorie, insofern als Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten auf der Meta-Ebene verhandelt werden (Palmowski 1997a, 46). Vor allem Unterstützungsangebote mit Prozessverantwortung (Beratung, Mediation, Moderation) sollten immer wieder auf die Meta-Ebene gehen, weil hier ihr kommunikativer Rahmen abgeklärt wird. Aber auch im Mitteilungskontext kann der Einbezug der Metaebene ein Signal der Einladung zur Kooperation sein.

Eine weitere Stärke der obigen Unterschiedsbildung idealtypisch modellierter Gesprächssysteme liegt darin, dass diese die Verteilung von Selbst- und Fremdbestimmung unterschiedlich definieren. Angesichts der Vielfalt pädagogischer Funktionen steht damit ein sowohl komplexitätsreduzierendes als auch ausreichend bewegliches Modell zur Verfügung, um sich als Lehrer im Kontinuum von pädagogischer Selbst- und Fremdbestimmung aktiv und flexibel positionieren zu können. Das steigert die eigene Klarheit, Handlungs- und Gestaltungsfreiheit.

10.5.2 Gesprächssysteme zwischen Selbst- und Fremdbestimmung

Die verschiedenen genannten Gesprächssysteme, die in der momentanen Praxis der undifferenzierten schulischen Alltagssprache alle unter dem Begriff ‚Beratung‘ firmieren können, befinden sich alle innerhalb des mit Schule verbundenen generellen Zwangsrahmen und begleiten Schüler in unterschiedlicher Weise auf deren Weg zu mehr Selbstständigkeit. Die Entscheidungen für bestimmte Gesprächsformen und Positionierungen gestalten – zumal in Konfliktfällen – wesentlich Beziehung gegenüber Schülern mit und sind grundsätzlich Ausdruck der pädagogischen „Gratwanderung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung“ (Storath 1998, 65) im generalisierten schulischen Zwangsrahmen. Professionelle pädagogische und beraterische Interaktion und Gesprächsführung zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Balance halten „zwischen

⁴⁴⁷ Düring (2006, 160) weist darauf hin, dass in Erziehungsberatungsstellen mittlerweile häufig eine „Mischberatung“ stattfindet, „in der ‚traditionelle‘ systemisch orientierte Beziehungsarbeit, mediative Elemente und die Ideen der elterlichen Präsenz Bedeutung erlangen.“ Dies bietet für Schule auch eine Chance, v.a. in Zusammenarbeit mit solchen Beratungsstellen.

der Selbstverständlichkeit solidarischer Partizipation und der gleichzeitigen Notwendigkeit, so viel Distanz zum Erleben des [...Gegenübers, R.M.] zu bewahren, dass man nicht selbst in Entsetzen versinkt“ (Schlippe et al 2004, 92).

In Rückgriff auf die Ausführungen zu schulischen Zwangskontexten (Kap.9.12) lassen sich die verschiedenen Gesprächsformen in idealtypischer Weise Abstufungen zwischen Hetero- und Autonomie zuordnen (vgl. Abb. 10-9).

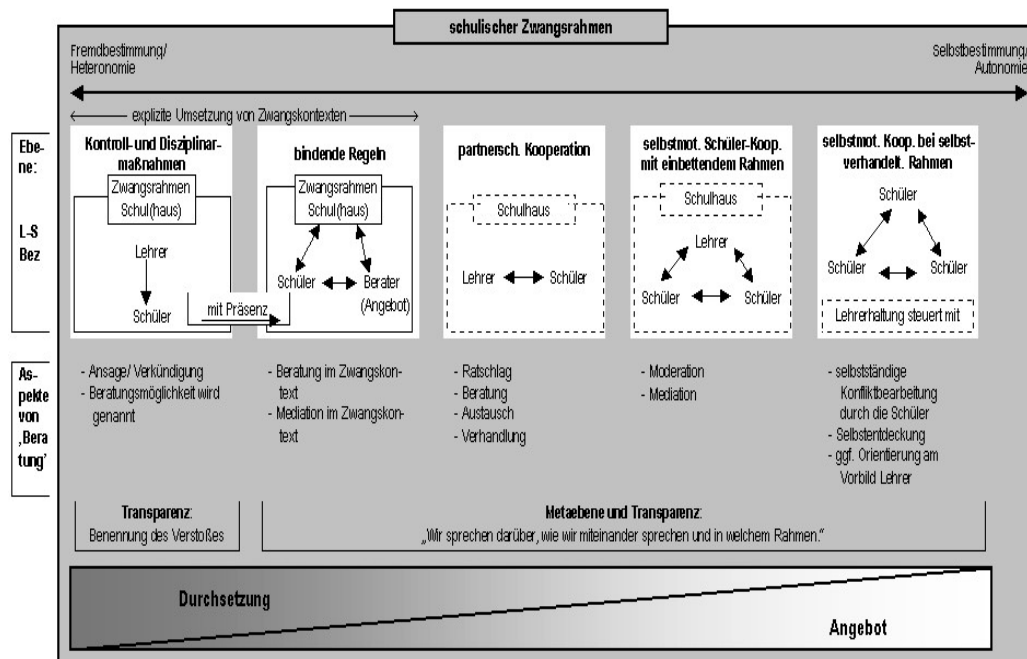


Abb. 10-9: außerunterrichtliche Gesprächsformen zwischen Hetero- und Autonomie

- Mitteilungen, die sich auf Kontroll- und Disziplinar Kontexte beziehen, beschreiben ein Interaktionssystem als hochgradig einseitig- bzw. (aus Schülerseite) fremdbestimmt. Der Pädagoge benennt hier die Regel, gegen die verstoßen wurde, weist ggf. auf Beratungsmöglichkeiten hin, schwächt aber nicht seine klare Position, indem er sie z.B. durch Äußerungen von Verständnis wieder relativieren würde. Er kann zu einem getrennten späteren Zeitpunkt in andere Gesprächsformen wechseln. Wird das Verhalten des Pädagogen vom Schüler als Ausdruck von Präsenz des Pädagogen gewertet, kann eben diese pädagogische Präsenz (Kap. 9.5) dem Schüler helfen, andere Gesprächsformen im stärker mit- bzw. selbstbestimmten Bereich anzusteuern. Tut er dies, kann dies – gerade auch ihm selber gegenüber - als Ausdruck seiner eigenen Entscheidung (in Zwangskontexten) interpretiert, respektiert und ggf. gelobt werden.
- Beratung und Mediation in Zwangskontexten besitzen für Schüler bereits mehr Aspekte von Selbstbestimmung als die bloße Mitteilung. Im Regelfall wird der Berater es hier mit Klagen (Kap. 10.5.3) zu tun haben, d.h. Schülern, die keinen Eigenbedarf an Beratung äußern, Beratung bzw. Mediation aber aufgrund von – durch Interventionen von außen - veränderten Kosten-Nutzen-Aspekten annehmen (z.B. weil sie aufgrund einer Mitteilung wissen, dass ihnen ansonsten erhebliche(re) Probleme drohen). Ab diesem Grad der relativen Selbst-

bestimmung (Beratung und Mediation in Zwangskontexten) sollten bzw. müssen Pädagogen die Meta-Ebene mit einbeziehen und explizit benennen.

- In einem dritten Bereich lassen sich Gesprächsformen zusammenfassen, die sich zumindest tendenziell durch eine Gleichheit von Pädagoge und Gegenüber auszeichnen. Bei Ratschlägen befindet sich der Pädagoge in der Rolle eines Fachmannes auch auf der Inhaltsebene. Er lässt sich vom Ratsuchenden nachfragen und sollte stets berücksichtigen, dass der ‚Ratsuchende‘ als Fachmann für sein Leben über die Brauchbarkeit dieser Vorschläge selbst entscheidet.⁴⁴⁸ Bei einem Beratungssystem, das als dem Kunden ziieldienliches Kooperations-system verstanden wird (G.Schmidt 2004a), hat der Berater nur *Prozessverantwortung*. Auch in Situationen vereinbarten Austausches oder von fruchtbaren Verhandlungen zwischen in etwa gleichrangig Kommunizierenden kann von partnerschaftlichen Kooperationsaspekten gesprochen werden. Regeln und Kultur des Schulhauses bleiben hier als Rahmen wirksam.
- Das gilt auch für Moderation und Mediation durch Pädagogen. Im Unterschied zu dem vorangehenden Punkt geht es hier aber primär um die Kommunikation zwischen den Schülern selber, für die ein Lehrer oder Sozialpädagoge katalytisch wirkt. Das Schülerhandeln geht vergleichsweise stärker aus der direkten Pädagoge-Schüler-Beziehung heraus und in die direktere Auseinandersetzung mit den Peers über. Der Lehrer ist in einer indirekteren Form beteiligt als in einer unmittelbaren partnerschaftlichen Kooperation mit einem Schüler. Der Schülerfokus verschiebt sich im Bereich selbstmotivierter Konfliktbearbeitung hin auf die Mitschüler, es bleibt aber die Verantwortung des Pädagogen für den einbettenden Rahmen bestehen. Regeln und Kultur des Schulhauses bleiben für die Beteiligten deutlich spürbar.
- Im Bereich eigenmotivierter und selbstständiger konstruktiver Gesprächsführung bzw. Konfliktbearbeitung durch die Schüler wird der Pädagoge überflüssig. Er wirkt allenfalls indirekt als Vorbild für die Schüler, ist aber nicht mehr notwendig oder leitend selber an den Gesprächen zwischen ihnen beteiligt. Der Zwangsrahmen des Schulhauses muss nicht durch den Pädagogen aktualisiert werden und wird von den Schülern kaum noch gespürt, aber nicht verlassen. Metaebene und Transparenz schaffen die Schüler untereinander.

Für den Bereich der expliziten Umsetzung von Zwangskontexten beschreibt Alberstötter (2006a, 46ff) vier wesentliche Formen der Grenzsetzung. Diesen können bestimmte Felder aus dem obigen Schaubild und damit Gesprächsformen modellhaft zugeordnet werden:

- Grenzsetzungen in akuten Notsituationen: ein klar unterbrechendes Stopp-Signal wird gesetzt, u.U. verbunden mit räumlicher Trennung (Feld 1 von links, Abb. 10-9, S.411).
- institutionelle Grenzsetzungen: diese sind eh permanent vorhanden; spürbar werden sie v.a. in den beiden im Schaubild linken Feldern (Felder 2 und 1 von links).

- einzelfallbezogene Grenzsetzung durch Setting (Feld 2) und Vertrag (Feld 3): der letztere Fall bezieht sich auf einmalige Regelungen, die zeitlich befristet sind und i.d.R. Belohnung für vertragskonformes Verhalten in Aussicht stellen.
- Grenzsetzungen in Kooperation bei geteilter Verantwortung: Dies kann zweierlei bedeuten. Alberstötter (2006a, 49) denkt an die Vernetzung verschiedener Institutionen im Zwangskontext (Felder 1 (eher repressiv) und 2 (eher präventiv) von links). In Schule ist aber auch gerade ein gemeinsames Aushandeln von Grenzen und die zeitliche Erprobung dieser Vereinbarung möglich (Feld 2 bis 4 von links).

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass ein beratender Pädagoge Gefahr laufen kann, um sich selbst als Helfer und ‚Gut-Mensch‘ zu sehen, den Klienten länger in teilentmündigenden ‚Beratungssettings‘ bzw. Gesprächsformen festzuhalten, als dies eigentlich situationsangemessen wäre (Hargens 2003, Schmidbauer 2001). Möglich ist auch, dass Lehrer und/oder Schulhaus zu spät, dann aber zu radikal zu Vorgehensweisen greifen, die im Schaubild eher links anzusiedeln sind. In beiden Fällen können ggf. Formen der Beratung für Lehrer hilfreich sein (Kap.10.9).

10.5.3 Beziehungsmuster in Beratung

Neben den genannten idealtypischen neun Gesprächssystemen (Kap.10.5.1) gibt es weitere modellhafte Beschreibungsmöglichkeiten im Bereich der Positionierung und *beraterischen* Beziehungsgestaltung für Pädagogen. Während es sich oben eher um *Gesprächsformen* handelt, geht es in diesem Unterkapitel eher um *Interaktionsformen*. Die Modelle legen den Schwerpunkt auf unterschiedliche Aspekte und sind in der Praxis nebeneinander bzw. sich ergänzend verwendbar.

In diesem Kapitel sollen (in Anlehnung insb. an de Shazer) ‚Interaktionsangebote‘ bzw. ‚Motivationstypen‘ angeführt werden, wie sie in Beratungsprozessen auftauchen und unterscheidbar sind (Kap.10.5.3.1). Außerdem werden im Rückgriff auf bisherige Ausführungen zur Beziehungsgestaltung Fragen von Nähe und Distanz in Beratungsprozessen erörtert (Kap.10.5.3.2), die im schulischen Umfeld eine heiklere Frage darstellen als in einer Beratungsstelle oder Praxis.

10.5.3.1 Interaktionsangebote

Angesichts der gerade in Schule häufig eher unklar definierten ‚Beratungs‘- Situationen ist es für Pädagogen sehr hilfreich, verschiedene „Auftragsarten“ (Mücke 2001, 219) modellhaft unterscheiden zu können. G.Schmidt (2004a, 120) spricht auch von „Interaktionsangeboten“,

⁴⁴⁸ Wird darauf nicht geachtet, ist die Berater-Ratsuchende-Beziehung inhaltlich und formal asymmetrisch, dann eher vergleichbar einem einseitigen Pfeil vom Lehrer zum Schüler wie im Zusammenhang mit dem positiven Anreiz Abb. 9-19 auf S.377 erläutert.

Sparrer von „Interaktionsprädikaten“, Hubrig/ Herrmann (2005, 151) verwenden den Begriff der „Motivationstypen“. Diese können auch als wechselnde „Stadien eines Entwicklungsprozesses“ (Bamberger 2005, 55) gesehen werden, d.h. derselbe Gesprächspartner bzw. zum Gespräch erscheinende ‚Klient‘ kann zu unterschiedlichen Momenten verschiedene Interaktionsangebote machen. Diese Differenzierung beraterischer Beziehungsgestaltungsmuster stammt im Wesentlichen von de Shazer (2003).⁴⁴⁹ Da diese Promotionsarbeit zentrale Aspekte systemisch-konstruktivistischen Arbeitens als bekannt voraussetzt, sollen diese Interaktionsangebote hier nur ganz knapp behandelt werden.

- Beim Interaktionsangebot ‚Besucher‘ sieht sich der Gesprächspartner weder als Teil des Problems noch als Teil der Lösung, er schaut nur vorbei.
- Beim Beziehungsmuster ‚Klagender‘ fühlt sich der Gesprächspartner als Teil des Problems, sieht sich aber ebenfalls nicht als Teil der Lösung; er beschwert sich über andere.
- Als Sonderform dieses Interaktionsangebotes ‚Klagender‘ kann die Auftragsart ‚Ko-Therapeut‘ oder ‚Supervisor‘ gelten. Hier wird der Berater von einer weiteren im Beratungssystem anwesenden Person beaufsichtigt (Mücke 2003,233; G.Schmidt 2004b), z.B. erklären Eltern, wie der beratende Pädagoge mit dem Kind umzugehen habe.⁴⁵⁰
- Die Auftragsart ‚Kunde‘ liegt vor, wenn ein Gesprächspartner sich selbst sowohl als Teil des Problems als auch als Teil der Lösung sieht, allerdings nach wiederholten Lösungsversuchen sein Ziel noch nicht erreicht hat. Gerade aus lösungsorientierter Sicht wird davon ausgegangen, dass er bereits zumindest unbewusst über die Kompetenzen verfügt, die er zur Problemlösung benötigt. D.h. zum einen: der ‚Kunde‘ weiß, dass es auch um ihn geht, dass er aktiv zur Problemlösung beitragen muss. Und zum anderen: dass der Kunde für sein Anliegen ‚kundig‘ bzw. sein eigener Experte ist (Hargens 2004b). Über Auftragsklärung und Zielbestimmung kann der Berater mit ihm in eine gleichwertige Kooperation einsteigen, in der der Klient die Autorität zur Beurteilung der Zieldienlichkeit der Lösung und der Berater der Experte für Fragen und Lösungsentwicklungen ist.

Der in der Beratung im Allgemeinen und auch in außerunterrichtlichen Gesprächen in der Schule häufigste Auftragstyp ist das ‚Klagende‘-Muster (Hubrig/ Herrmann 2005,151; Mücke

⁴⁴⁹ Die Unterscheidungen in diesem Unterkapitel befinden sich im Bereich beraterischer Angebote. Hennig/Ehinger (2003, 82) unterscheiden für Elterngespräche im Allgemeinen vier Beziehungsgestaltungsmuster (die auf außerunterrichtliche Gesprächsführung mit Schülern übertragen werden können): Vorgeladene, Besucher, (An)Klagende, Kooperationspartner. Die Autoren unterscheiden allerdings nicht zwischen Angebots- und Durchsetzungskontext. Führt man diese Unterscheidung ein, könnte man weitere wichtige Aspekte ergänzen. So entscheidet über das Muster ‚Vorgeladener‘ – anders als bei de Shazers Modell – zunächst der Lehrer und nicht der Gesprächspartner. Das Beziehungsmuster ‚Anklagender‘ kann dann interpretiert werden als selbstverteidigend-reaktives Interaktionsangebot eines Gegenübers, das sich im Vorgeladenenmuster wiederfindet oder dieses innerlich antizipiert.

⁴⁵⁰ In Schule ist diese Auftragsart nicht selten, daher wird sie hier gesondert aufgeführt. Mücke (2003, 219ff) unterscheidet noch einige weitere Auftragsarten.

2003,226).⁴⁵¹ Gerde in den häufig wenig definierten schulischen ‚Beratungs‘-Situationen ist es von zentraler Bedeutung, „die Kunden im Problemsystem zu ermitteln“ und zunächst vorwiegend mit diesen zu arbeiten (Hubrig/ Herrmann 2005, 131). Das macht aus systemischer Sicht deshalb Sinn, weil die Interaktionen der am Problemsystem Beteiligten untereinander (in teilweise destruktiv wirkenden) Mustern vernetzt sind und daher die Verhaltensänderung eines Beteiligten zu Veränderungen bei den anderen Beteiligten sowie des Gesamtinteraktionsmusters führen kann. Der nicht leichte Umgang mit den oben beschriebenen Interaktionsmustern ‚Besucher‘, ‚Klagender‘ und ‚Ko-Therapeut‘ wird weiter unten in Kap. 10.7 beschrieben.

Außerdem kann der Lehrer von sich aus ein Beratungsangebot machen. Dann geht die Initiative zwar vom Pädagogen aus, aber letztlich entscheidet auch hier der Schüler, welcher ‚Motivationstyp‘ sich in Gesprächen zeigt. Insbesondere dann, wenn der Lehrer von sich aus auf den Schüler zugeht, lohnt es sich für den Lehrer, auf einer Metaebene sich selbst zu erklären, die eigene Position zu erläutern sowie mögliche Ziele zu verhandeln, da der Schüler aufgrund der institutionellen Einbettung dem Lehrer gegenüber i.d.R. einen Kontrollvorbehalt haben dürfte. Auch Eltern gegenüber, die zur Kooperation eingeladen werden sollen, sind eigene Positionen und Funktionen, mögliche Ziele und Aufgabenverteilung zu erörtern und ggf. zu verhandeln.

Unter Verweis auf Kap. 9.8 soll abschließend darauf hingewiesen werden, dass der Berater sich nicht nur gegenüber den Ideen seiner Gesprächspartner respektlos verhält sondern auch gegenüber seinen eigenen Hypothesen und gegenüber den Regeln und Überzeugungen der Institution (Hubrig/ Herrmann 2005,115).

Je nach Auftragsart bestimmt der Klient auch über Nähe und Distanz mit. Deren Regulierung gehört zu den Grundlagen von Beziehungsgestaltung. Für die Schule hat dieser Aspekt von Beziehung eine weitergehende Relevanz bzw. Bedeutsamkeit als für die Beratungsarbeit in anderen Kontexten. Daher wird dieser Thematik ein eigenes Unterkapitel gewidmet.

10.5.3.2 Nähe und Distanz

Bereits in Kap. 9.2.2 wurden drei idealtypische Formen von Beziehungsgestaltung zu den Schülern vorgestellt: ‚Funktion - Partnerschaft – Mentorenliebe‘. Diese lassen sich i.d.R. auch auf Beratungssituationen im engeren Sinne übertragen, da auch Beratung im engeren Sinne grundsätzlich es den Schülern (und Eltern) freistellt, ob sie ein Beratungsangebot wahrnehmen (wollen) oder nicht. In diesem Kapitel wird auf mögliche Fallen im Zusammenhang mit der Regulierung von Nähe und Distanz hingewiesen. Diese Fallen bzw. Gefahren gelten für alle Prozesse der Beziehungs- und Interaktionsgestaltung zu bzw. gegenüber den Schülern.

⁴⁵¹ Eine mitunter in Lehrerkollegien bzw. -zimmern anzutreffende Klage-Haltung (Orths 2003) ist noch keine Auftragsart, da hier i.d.R. kein Auftrag vorliegt.

Eine rein *funktionale* beraterische Begleitung ohne spürbare und tragende Beziehung als einbettendem Rahmen ist aus systemisch-konstruktivistischer Sicht kaum als nützlich vorstellbar. In der schulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen scheint die Beachtung einer emotionalen ‚holding function‘ des Beraters bei relativ instabilen Klientensystemen besonders wichtig (vgl. Welter-Enderlin et al. 2004). Dennoch kann ein (selbst)supervidierendes Abwägen des Beraters ggf. dazu führen, in einer Beratungssituation eher zeitweise sich innerlich etwas zurückzunehmen und mehr Distanz zu gewinnen. Dies kann u.U. vom Klienten als eher funktionale Beziehungsgestaltung erlebt werden, beinhaltet aber Achtsamkeit auf der Metaebene und unterscheidet sich insofern substantiell von der eher aus der Moderne stammenden ‚funktionalen Beziehungsgestaltung‘, wie sie auf Seite 291 beschrieben wurde.

Das Modell *partnerschaftlich*-kooperativer Beratung kann den Pädagogen dazu verführen, aus dem Blick zu verlieren, dass er in anderen Momenten mit dem selben Schüler im selben Schulhaus im Durchsetzungskontext zu tun hat. Eine Vermischung der pädagogischen Kontexte oder der Verzicht auf eine Seite ist – zumindest dauerhaft - nicht nützlich.

Ein *mentorhaft-liebendes* Verhältnis vermag vielleicht einfacher, beide Seiten der Pädagogik in wohlwollender Weise in die Beziehungsgestaltung, auch in die beraterische Beziehung mit ‚holding function‘, einzubringen, läuft aber u.U. Gefahr, in eine zu große Nähe und Intimität mit dem Schüler oder der Schülerin zu geraten. Der Pädagoge/ die Pädagogin missbraucht⁴⁵² dann u.U. den ihm/ ihr anvertrauten Schützling emotional oder auch sexuell. Gerade in einer vom Lehrer/ von der Lehrerin wie vom/ von der Schüler/in als mentorhaft verstandenen Beratungsbeziehung entsteht eine Dichte, die über den Unterricht hinausgeht, da beide sich wiederholt im intensiven Zweiersetting sehen. Entstehen beim/ bei der beratend begleitenden Pädagogen/ Pädagogin Unsicherheiten über Nähe und Distanz zum anvertrauten Gegenüber, sollte er/ sie sich selber supervidierende Begleitung holen (Schmidbauer 1999).

Sehr deutlich sei gesagt, dass dies für die schulische Arbeit wesentlich stärker gilt als für die Arbeit in Beratungsstellen oder eigener Praxis. Denn in Schule gibt es, erstens, einen zeitlich umfangreicheren Kontakt, und dieser findet, zweitens, häufig gerade auch in Situationen statt, die weniger klar (bis fast gar nicht⁴⁵³) definiert sind als in der Praxis oder Beratungsstelle. Dies bietet allerdings – und auch dies soll ausdrücklich gesagt sein - auch Chancen für begleitend-beraterische Arbeit, die weder Jugendamt noch Therapeuten zur Verfügung stehen. Daher sollte gerade eine systemisch-konstruktivistische Weiterbildung, erst recht wenn sie Teilnehmer aus dem schulischen Beratungsbereich im engeren Sinne hat (z.B. Beratungslehrer), das Thema der (beraterischen) Beziehungsgestaltung zu einem Schwerpunkt machen.

⁴⁵² Da für das Thema dieses Absatzes die Geschlechtlichkeit eine wichtige Rolle spielen kann, verwende ich hier explizit beide grammatikalischen Formen.

⁴⁵³ z.B. der Pausenhof

Insofern als gerade Emotionen ein ganz wichtiges Regulatorium für Beziehungen darstellen, ist eine professionelle Eigenwahrnehmung und emotionale Intelligenz im Allgemeinen hilfreich für Pädagogen (Ciompi 1997, Goleman 1997). Diese Ausführungen verdeutlichen, weshalb es für eine umfangreichere systemische Fortbildung für Lehrer, die in der Postmoderne immer auch in Beratungssituationen hinein gelangen bzw. gedrängt werden können, nicht ausreicht, nur die Unterscheidung de Shazers (2003) zwischen Kunde, Klagender und Besucher anzuführen. Generelle Überlegungen zum und eine ausreichende Sensibilisierung für das Nähe-Distanz-Thema sind mindestens ebenso wichtig.

Die Überlegungen der Kap.10.2 bis 10.5 bilden die Grundlage für die Anwendung systemisch-konstruktivistischer Methoden und Instrumente der Beratung in Schule.

10.6 Methoden und Foki für außerunterrichtliche Gesprächsführung in der Schule

Ist der Pädagoge sich in etwa über seine Positionierung(en) und Beziehungsangebot(e) in einer schulischen ‚Beratungs‘-Situation bewusst, bietet der systemisch-konstruktivistische Ansatz zahlreiche Methoden, Instrumente und Aufmerksamkeitsfoki an, deren Anwendung bzw. Berücksichtigung hilfreich für die jeweilige konkrete Gesprächsführung und Beziehungsgestaltung sein können.

An dieser Stelle könnte ausführlich vielfältiges systemisch-konstruktivistisches Handwerkszeug angeführt werden, das ich aber ebenfalls angesichts der mittlerweile vielfältigen Literatur als zumindest im Groben bekannt voraussetze. Zielsetzung ist hier zwar durchaus, einen Überblick über mögliche zentrale Methoden zu geben, aber dies soll unter besonderer Berücksichtigung des Kontextes Schule geschehen. D.h. typische systemische, beraterische Instrumente müssen auf ihre Nützlichkeit im schulischen Kontext⁴⁵⁴ hin reflektiert werden. Außerdem bietet sich eine inhaltliche Beschränkung auch insofern an, als das Ziel der hier vorgestellten Weiterbildung lediglich die Vermittlung *grundlegender* Methoden und Techniken ist. Es geht um zu entwerfenden Curriculum ja gerade nicht um eine Limitierung bzw. Spezialisierung auf Beratungslehrer und schulische Beratungskontexte im engeren Sinn. Es geht um basale Methoden, die der Beziehungsgestaltung und Gesprächsführung von Pädagogen in Schule im Allgemeinen dienen sollen, wobei Schule nicht als Therapieraum gesehen wird. Dennoch können die Grenzen zwischen Unterstützung, Beratung, Coaching und Therapie als fließend und nicht eindeutig klar benennbar bezeichnet werden (Schumacher 2002).

⁴⁵⁴ Noch einmal sei betont: der ‚Beratungs‘-Begriff in Schule ist schillernd. Die in diesem Kapitel vorgestellten Methoden müssen jeweils auch daraufhin spezifiziert werden, wo sie ggf. nur für den Beratungsbereich im engeren Sinne und wo sie grundlegender, also z.B. auch für Konfliktklärungen, verwendet werden können.

Im Folgenden sollen Hilfsmittel dargestellt werden, die die Analyse einer Situation unterstützen (Kap. 10.6.1), Grenzsetzungen und Konflikte als Kooperationsangebot nutzen (10.6.2) und Aufträge klären (10.6.3). Kurz reflektiert wird der Umgang mit Diagnosen (10.6.4), systemischen Fragen (10.6.5), ‚Widerstand‘ (10.6.6), inneren Resonanzen (10.6.7), Neutralitätsfragen (10.6.8), Aufmerksamkeitsfoki (10.6.9), Umdeutungen (10.6.10), Gesprächsablauf-Modellen (10.6.11) und Chronifizierung in schulischer Beratung (10.6.12). Einige weitere Aspekte werden abschließend ergänzend aufgeführt (10.6.13).

10.6.1 Situationsanalyse

Gerade in unübersichtlich wirkenden Situationen kann ein erster wichtiger Schritt für einen systemisch-konstruktivistisch arbeitenden Pädagogen darin bestehen, die gegebene Situation unter Berücksichtigung von Umwelten und Funktionen sowie von Konstrukten und Ressourcen diverser Beteiligter zu analysieren. Visualisierungen und Fragenkataloge sind hier häufig besonders hilfreich, weil sie vom einzelnen Pädagogen allein bearbeitet werden können.⁴⁵⁵ Die Gefahr für Schule bzw. Lehrer, von Eltern oder Schüler als Schuldzuweiser wahrgenommen zu werden, sollte man sich bewusst halten. Insbesondere wenn Lehrer von sich aus auf Schüler oder Eltern zugehen, liegt für jene die Vermutung auf der Hand, sich bereits als machtschwächeres Gegenüber in einem eher unkooperativen Durchsetzungskontext zu befinden.

Systematisierungshilfen zur Gesprächsvorbereitung für schulische ‚Beratungs‘- oder Konfliktgespräche⁴⁵⁶ können im *Problemkontext* bspw. danach fragen, wie sich die Situation aus Sicht des Pädagogen darstellt, in welchem pädagogischen Kontext er sich befindet, wie die formale und die psychologische Macht verteilt sind, welche Positionierung günstig wäre, welcher Auftrag ihm vielleicht zukommt, welche Rahmenbedingungen wirken, welche ‚Einladungen‘ bzw. Fallen es geben könnte und um welche Gesprächsformen es geht. Im Bereich der *Anliegen und Ziele* des Pädagogen kann es z.B. hilfreich sein, danach zu fragen, was eigene wichtige Interessen und Kriterien sind, wie die Lösungshierarchie und eigene Resonanzen bzw. Gefühle sich darstellen, wo eigene Ressourcen liegen, was das Gegenüber sieht und braucht sowie was (insb. auf der Metaebene) wichtig anzusprechen ist. Im *Lösungskontext* kann für schulische Kontexte danach geschaut werden, welche Ressourcen auch beim Gegenüber vorhanden sind und wie diese eingeladen werden können, wo Chancen liegen, wie möglichen Gefahren schon möglichst frühzeitig oder bei deren Eintreten begegnet werden kann, welche erfolgreichen und welche erfolglosen Lösungsversuche es bereits gab, wer und was Teil der Lösung sein könnte, welche Rahmenbedingungen wie zu gestalten wären, welche Information wann an wen raus muss (mit

⁴⁵⁵ Kollegiale Intervention erfordert weitere Kollegen und ein eigenes Setting, Aufstellungsarbeit benötigt obendrein einen kompetenten Anleiter. Bei Supervision oder Coaching ist ebenfalls ein kompetenter, ausgebildeter Begleiter nötig.

wie viel Transparenz und Partizipation), wo, wann, mit wem und welchen Regeln das Gespräch sinnvoll stattfinden könnte, wie sich die diversen Ziele der Beteiligten am ehesten in Einklang bringen ließen.

Solche Leitfragen (z.B. Storath 1998, 77f) dienen

- der Schärfung der eigenen Wahrnehmung der konflikthafter Situation
- der Sensibilisierung für Sichtweisen anderer Beteiligter
- der Möglichkeit, im Gespräch selber Beratungsrahmen, -erwartung und –angebot verhandeln und
- unterschiedliche Sichtweisen zu einem kooperativen Vorgehen verbinden zu können

10.6.2 geWIEFte Selbsterläuterung

Sollte sich bei einer solchen Analyse ergeben, dass der Pädagoge sich eher im Durchsetzungskontext gegenüber Schülern befindet oder in einer gleichrangigen Konflikt- oder Feedbacksituation mit Schülern, Eltern oder Kollegen, dann ist er aufgerufen, eigene Positionen auf eine solche Art und Weise dem anderen (zurück-)zumelden bzw. mitzuteilen, dass für diesen sich die Wahrscheinlichkeit erhöht, ebenfalls angemessen und nicht-verletzend reagieren zu können.⁴⁵⁷ Hierbei kann ein Modell helfen, das vier Schritte von der Wahrnehmung bis zum Verhalten bzw. zur Forderung in chronologischer Reihenfolge (Abb. 10-10, S.420) unterscheidet.

⁴⁵⁶ In verkürzter Form können solche Konfliktanalysen auch mit Klassen eingeübt werden (z.B. Spinnweb-Analyse in Faller 1996,47).

⁴⁵⁷ Das im Folgenden dargestellte Modell bietet sich grundsätzlich auch für Rückmeldungen in Beratungssituationen an. Da Feedback im Beratungsbereich nie als ungefragtes Feedback gegeben werden sollte, wäre ein solches Vorgehen – innerhalb der Logik der neun Gesprächssysteme – ein Wechsel in die Rubrik Austausch (vgl. Abb. 10-6 in Kap.10.5.1).

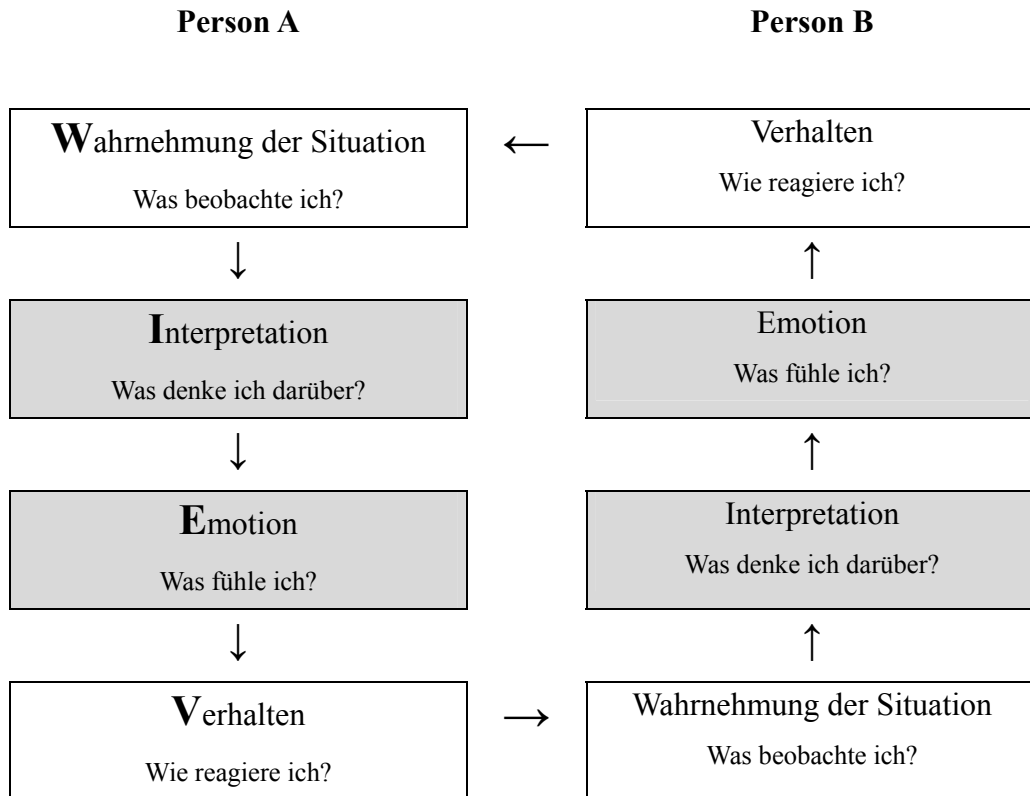


Abb. 10-10: Kommunikationskreislauf (in Anlehnung an Hennig/ Knödler 2000, 155)

Zwei dieser Schritte (Interpretation und Emotion) sind nach außen hin nicht sichtbar und laden daher in Kommunikationsprozessen zu Missverständnissen ein. Ihre Explizierung verhindert das Entstehen und erleichtert die Bearbeitung von Missverständnissen. Eine 'geWIEFte Kommunikation'⁴⁵⁸ sollte dann diese Reihenfolge beibehalten, in Ich-Form sprechen und schauen, welche Anerkennung dem anderen schon jetzt zuzubilligen ist, um zu Kooperation einzuladen.

Wahrnehmung:	Was ist aus meiner Sicht passiert?
Interpretation	Wie hab ich das verstanden?
Emotion	Welches Gefühl hatte ich daraufhin?
Forderung	Welche Forderung habe ich an den anderen?

Abb. 10-11: die vier Schritte der geWIEFten Selbsterläuterung

Inwieweit die Selbsterklärung auch Emotionen beinhaltet, muss jeweils situationsabhängig entschieden werden. In der Gesprächsform der ‚amtlichen Mitteilung‘ (Kap. 10.5.1.1) kann dies in harten Auseinandersetzungen zu einer Abschwächung der eigenen Position führen (insb.

⁴⁵⁸ Kaletsch (2003, 122) spricht in einem ähnlichen Modell von ‚nicht-verletzender Ärgermitteilung‘. Auch die Mediation (Besemer, 2001) bedient sich in etwa dieser Schritte.

Eltern und Schülern gegenüber, die das Benennen von ‚weichen‘ Gefühlen als Schwäche interpretieren), ggf. aber auch zu einer Stärkung (eher im Sinne eines Vorbildcharakters für Schüler).

10.6.3 Auftragsklärung

Angesichts der unübersichtlichen Komplexität von Schule, der Funktionsvielfalt von Pädagogen im schulischen Arbeitsfeld und der „unterschiedlichen Vorstellungen über die ‚Förderung‘ von Schülern“ (Palmowski 1998a, 22) kommt der Auftragsklärung in schulisch-beraterischen Kontexten eine besondere Bedeutung zu (Hubrig/ Herrmann 2005, 121). Auftragsklärung ist dann möglich und sinnvoll, wenn jemand wie auch immer ‚Beratungs‘- oder Klärungsbedarf beim Pädagogen anmeldet oder anzumelden scheint. Um klar positioniert Machbarkeiten und Burn-Out-Fallen erkennen zu können, müssen die eigene Funktion und Ziele der Beteiligten bzw. zu Begleitenden gerade im schulischen Beratungskontext genau abgeklärt werden. Aufträge und die Frage, welche institutionellen Rahmenbedingungen vorliegen und wer wie viel Verantwortung wofür übernimmt, müssen also geklärt und d.h. auch verhandelt werden (Storath 1998, 78). Gerade in Schule ist hierfür neben beraterischem ‚Handwerkszeug‘ mitunter Geduld erforderlich (Graf 2006, 86). Auftragsklärung muss ggf. wiederholt erfolgen, also gerade auch im laufenden ‚Beratungs‘-Prozess erneut vorgenommen werden.

Außerdem versuchen häufig verschiedene Seiten (meist unbewusst), den Pädagogen zur Übernahme unrealistischer oder für den Beratungsprozess hinderlicher Aufgaben oder zum Koalieren zu bewegen bzw. ‚einzuladen‘ (Kap.10.4). Im Falle der Annahme solcher Einladungen wird der Pädagoge in seinen Handlungsmöglichkeiten erheblich eingeschränkt, Beratung wird für ihn anstrengend und kann teilweise verunmöglicht werden. Daher ist neben der Auftragsklärung im Beratungsbereich im engeren Sinne ggf. auch Neutralität wichtig, um einen machbaren Kooperationsvertrag aushandeln zu können.

Die wichtigsten Grundfragen der Auftragsklärung in Schule lauten⁴⁵⁹:

<i>Wer will?</i>	Will der, der vor mir sitzt, überhaupt etwas? Um welches Interaktionsangebot geht es? Wer will nichts?
Was?	Was will er? (Bei abweichendem Auftraggeber: Wer ist mein tatsächlicher Auftraggeber? Was müssten ich und der, der vor mir sitzt, tun, um den Auftraggeber zufrieden zu stellen?)
Von wem?	Bin ich es überhaupt, der hier angefragt ist?
Wozu?	Was genau soll hier zu welchem Endzweck gemacht werden? An welchem Verhalten von wem ist das Erreichen des Ziels erkennbar? Wie würde sich das Erreichen des Zieles im Beziehungsnetz auswirken?
Mit wem?/ Gegen wen?	Wie einig oder uneinig sind verschiedene Kunden untereinander bezüglich der gewünschten Dienstleistung?

Abb. 10-12: Grundfragen der Auftragsklärung

⁴⁵⁹ Kommen mehrere Anwesende zum von ihnen nachgefragten Gespräch, kann Auftragsklärung über zirkuläres Fragen geschehen.

Wie gesehen, ist die Vielfalt von Aufträgen in der Schule aufgrund häufig unklarer Rahmen größer als in Beratungsstellen. Hilfreich kann es sein zu unterscheiden, welches Interaktionsangebot ein Auftrag enthält, woher er kommt und welche formalen Kriterien er erfüllt (Hubrig/ Herrmann 2005, 150f,155f; Schwing/ Fryszer 2006, 112f). Die verschiedenen Arten von Interaktionsangeboten wurde weiter oben bereits behandelt (vgl. Kap. 10.5.3.1). Bei der *Herkunft* von Aufträgen sind zu unterscheiden: erteilte Aufträge (Schüler oder Eltern wollen eine Beratung); delegierte Aufträge (der Lehrer wird von Schulleitung oder Klassenkonferenz mit explizit oder implizit vorgegebenem Ziel beauftragt) und selbst geholte Aufträge (der Lehrer lädt Schüler/ Eltern von sich zur Beratung ein). Unter *formalen* Kriterien gilt es zu differenzieren zwischen: klaren bzw. offenen Aufträgen (Problem- und Zieldefinition sind deutlich und konkret), verdeckten bzw. heimlichen Aufträgen (Problem- und Zieldefinition sind undeutlich bzw. nicht die offiziell genannten); unerfüllbare Aufträge (sie können realistischweise vom Berater und/oder Klienten nicht erfüllt werden); ambivalente Aufträge (widersprüchliche Ziele werden genannt); ‚vergiftete‘ Aufträge (sind delegierte ‚Beratungs‘-Aufgaben mit vorgegebenen Zielen).

Sich die unterschiedlichen offenen und verdeckten Erwartungen klar zu machen, ist (insb.) für (Beratungs-)Lehrer wichtig, da sie leicht „zwischen die Fronten“ geraten können, insb. wenn verschiedene Subsystem sie zu Koalitionen einladen. Auf diesem Hintergrund ist es für Beratungslehrer notwendig, die eigenen Aufgaben im Schulhaus abzuklären und öffentlich zu machen (Huschke-Rhein 1998b, 164).

Für Lehrer in beratender Funktion ist im Zusammenhang mit Auftragsklärung wichtig,

- sich von Fremdaufträgen abzugrenzen, ‚vergiftete‘ Aufträge in dieser Form abzulehnen;
- bei unerfüllbaren, widersprüchlichen oder vergifteten Aufträgen weiter Auftragsverhandlungen zu führen;
- auf der Metaebene sich selber zu erklären, ggf. Triangulationen transparent zu machen und zur Kooperation einzuladen;
- im Problemsystem Veränderungswillige zu suchen;
- ‘Widerstand’ ernst zu nehmen und mit ihm zu gehen ;
- insb. bei selbst geholten Aufträgen auf saubere Grenzsetzungen und Beziehungsgestaltung zu achten, da bei hohem Eigeninteresse die Wahrscheinlichkeit höher ist, dass eigene Lebens-themen betroffen sind (notfalls Supervision holen);
- (insb. bei Kriseninterventionen) darauf zu achten, wer den Auftrag erteilt;
- sich keinen Auftrag geben zu lassen, den sie nicht haben wollen oder sich nicht zutrauen (ein Kontrakt kommt nur zustande, wenn Nachfrage des Klienten und Angebot des Beraters zueinander passen (Clement 2004 Mücke 2003, 222));
- sich Klarheit zu verschaffen, welche Spielräume ihnen für neutrale Positionierungen bleiben (Storath 1998, 67);

- dem Prozess der Interaktion und nicht dem Inhalt zu folgen (Hennig/ Knödler 2000, 119f);
- sich bei komplexeren Sachverhalten nicht auf „Zwischen-Tür-und-Angel-Gespräche“ (Hubrig/ Herrmann 2005, 121) einzulassen sondern einen eigenen Gesprächstermin im geeigneten Rahmen zu vereinbaren.⁴⁶⁰
- Diagnosen nicht als Wahrheit zu nehmen.

10.6.4 Umgang mit Diagnosen

Bei als schwieriger erlebten ‚Beratungs‘-Fällen in Schule haben Schüler manchmal bereits eine längere Geschichte des Kontaktes mit Helfersystemen hinter sich, die mitunter in Gutachten und Akten bekundet sind. Auch schulintern kann es bereits längere Kommunikations- oder Vermutungsprozesse über mögliche Diagnosen geben. Diese liefern mitunter wertvolle Informationen, sind allerdings (nur) sozial verhandelte Konstrukte (vgl. Kap.7.9.4.2), die die Aufmerksamkeit von Beobachtern lenken. Sie können dann der systemischen Prämisse der Kundigkeit von (freiwilligen) ‚Beratungsklienten‘ (Hargens 2004b) entgegenstehen. Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht ist außerdem der medizinische verwurzelte, einfach-kausale Leitsatz ‚erst Diagnose, dann Therapie‘ nicht nur erkenntnistheoretisch unerfüllbar, er wirkt auch „pragmatisch übermäßig einengend“ (Ludewig 2002, 79). Konstruktivistisch betrachtet, verändern diagnostische Prozesse das, was man diagnostizieren will. Diagnosen beschreiben Prozesse des Beobachters (G.Schmidt 2004a, 32,34), sie sind „Beschreibungen, die das Beschreiben mit erzeugen und verändern“ können (Schweitzer/Schlippe 2006, 26). An die Stelle der klassischen Bedeutung von Diagnosen (als ontologische Aussagen über Sein) treten stets konstruierte und vorläufige Arbeitshypothesen über Symptome (Huschke-Rhein 1998b, 92).

Hypothesen bilden nicht die Wahrheit ab, sie sind heuristische Instrumente. In den jeweiligen kommunikativen Akten von Beratung fallen Diagnose und nächster Interventionsschritt daher notwendig zusammen (Hubrig/ Herrmann 2005, 79). Thesen können erprobt und bei Nicht-Passung beiseite gelegt werden (Molnar/Linquist 2002, 48); sie können dem Gegenüber mit eigener Zurückhaltung zur Prüfung angeboten werden (G.Schmidt 2004a)⁴⁶¹. Clement (2004, 96) beschreibt diesen Einzelfallbezug aus narrativer Sicht: „Die Unternehmung, ‚Daten zu erheben‘, ist der Versuch, vom Erzähler zu abstrahieren [...]. Die Gefahr ist, dass der Sinn der Geschichte verloren geht.“

Systemisch-konstruktivistisch betrachtet, können Pädagogen und Berater dem Schüler helfen, „‚Expertenbeschreibungen‘ als nur eine von vielen alternativen Ansichten zu erleben (d.h. das Beschriebene neu zu beschreiben). [...] Es ist nur eine Methode, um die solchen Kontexten inhärenten widersprüchlichen Mitteilungen zu überleben“ (Cecchin et al. 2005, 67). Und Berater

⁴⁶⁰ Hilfreiche Hinweise zu telefonischen beraterischen (Erstkontakten) geben Prior (2006, vgl. auch Hennig/ Knödler (2000, 108)) und B.Rademacher (2004,50).

können den Wirklichkeitskonstruktionen der Schüler und Eltern neutral begegnen „im Wissen, dass auch andere Konstruktionen möglich sind“ (Ruf 2005, 28).

Die ausführliche Suche „nach möglichen Lösungsszenarien und bislang noch ungenutzten Ressourcen“ ist einer systemisch-konstruktivistischen Diagnostik „mindestens ebenso wichtig wie die Beschreibung des Problems und die Erklärung seiner Entwicklungsgeschichte“ (Schweitzer/ Schlippe 2006, 27). Symptome können ressourcenorientiert und respektvoll auch als „provokative sensible Teilleistungsfähigkeiten“ (Reinhard 2002, 53) angesehen werden. Diagnostikbögen können dementsprechend ressourcenorientiert gestaltet und verwendet werden (Burr 2000). Ludewig (2002, 83f) spricht angesichts einer nach Stärken und Resilienzfaktoren suchenden Diagnostik von „Überlebensdiagnostik“. Hier wird deutlich, dass Diagnostik in einem selektierenden Schulsystem zwar in bestimmten Fällen oder Bereichen unerlässlich sein mag, aber achtungsvoll gestaltet werden kann.⁴⁶²

Pathologisierende Defizit- und Krankheitskonzepte sind sicherlich (heute noch) eher die Regel in schulischen Kontexten. Sie sind, wie weiter oben beschrieben (Kap.7.9.4.2), in Kommunikationsprozessen entstehende bzw. entstandene soziale Konstruktionen.⁴⁶³ Wenngleich solche Zuschreibungen im Sinne selbsterfüllender Prophezeiungen Entwicklungschancen drastisch einschränken können, können sie doch auch Vorteile bieten. Sie können bspw. als Anspruchsgrundlage für die Finanzierung qualifizierter professioneller Hilfe dienen oder vor dauerhaftem Erleben von Überforderung schützen (Schweitzer/ Schlippe 2006,18; G.Schmidt 2004b).

Trotz der anfänglichen Bedenken im systemisch-konstruktivistischen Ansatz gegenüber dem festschreibenden und chronifizierenden Charakter von Diagnosen gibt es mittlerweile eine umfangreiche Literatur zu speziellen in Therapie und Schule auftauchenden Problemen (Rotthaus/Trappmann 2004, Trappmann/Rotthaus 2004, Schweitzer/Schlippe 2006, Mücke 2003, Hubrig/ Herrmann 2005, 194ff). Die systemisch-konstruktivistische Forschung geht nicht (mehr) davon aus, dass eine „spezifische Zuordnung von sozialen Beziehungsmustern zu spezifischen Symptomen“ möglich wäre (Schweitzer/Schlippe 2006, 20). Vielmehr vermag systemische Beratung mit ihrer konstruktivistischen Grundhaltung, Betroffenen, Angehörigen und Begleitern

⁴⁶¹ Der Berater kann auch versuchen, sie gar nicht erst in sich aufkommen zu lassen (de Shazer 2003).

⁴⁶² Wie hilfreich eine solche eher wertschätzende Diagnostik, die das ressourcenorientierte Gespräch mit Schülern und Eltern sucht, dann tatsächlich ist, hängt aber auch von politisch diskutierbaren Fragen der finanziellen Ausstattung der inneren Gestaltung des Schulsystems ab.

⁴⁶³ Schweitzer/Schlippe (2006, 17,21) sehen neben einem solchen kommunikativ ausgerichteten Modell pathologisierender Beschreibungen allerdings auch explizit andere Erklärungsmuster: individuell biologische (neuronal, hormonal usw.), psychische (Intelligenz, Selbstwertgefühl usw.), soziale (Stellung in Geschwisterreihe usw.), gesellschaftliche (Arbeitslosigkeit, Ausländerfeindlichkeit usw.) und Beziehungsmuster (Schule, Peergruppe usw.). Eichhorn (2003, 199) ergänzt, dass es eine Vielzahl von Studien gibt, die darauf hinweisen, dass auch genetische Anlagen Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung und Lernen beeinflussen. Sozial-konstruktionistisch gesehen, sind all diese Erklärungsprinzipien aber, streng genommen, (auch) sozial verhandelt.

zu helfen, „für sich selbst jene Diagnosen zu präferieren, die ihnen die besten Handlungsmöglichkeiten eröffnen“ (Schweitzer/ Schlippe 2006, 20).

D.h. auch, dass der Einzelfallbezug unerlässlich ist, sei es in Therapie, schulischer Beratung oder Pädagogik. „Mein Konzept ist, zu versuchen, herauszufinden, wer das Kind ist, nicht zu erklären, warum es sich so verhält. Das ist der einzige Weg, zum Kind eine Beziehung herzustellen, die trägt“ (Juul 1998, 47). Auf diesem Weg können intelligente Fragen hilfreich sein.

10.6.5 Systemische Fragen

Das breite Repertoire systemischer Frage(techniken) gilt als ein Kenn- wenn nicht als das Markenzeichen des systemisch-konstruktivistischen Therapie- und Beratungsansatzes. Wenn gleich hier ein Schwerpunkt des Ansatzes liegt, so soll an dieser Stelle doch ebenfalls nur kurz auf diesen Bereich eingegangen werden, da er vielfach veröffentlicht und in verschiedenen Formen übersichtlich zusammengestellt wurde.

In eher allgemeingültiger aber grundlegender Weise soll betont werden, dass jede Frage Informationsgehalt vermittelt, bereits eine Intervention darstellen kann und damit letztlich kontextgestaltend ist (G.Schmidt 2004a, 165). Der Einsatz von systemischen Fragen, die es im Vergleich zum humanistischen Ansatz erlauben, stärker lenkend und intervenierend einzugreifen, erfordert auch höhere Bewusstheit für mögliche Wirkmechanismen solcher Interventionen. Mit steigenden Gestaltungsmöglichkeiten erhöht sich auch die Verantwortung für das Beraterische Tun (und Nicht-Tun). Außerdem kann auch die Verfügung über vielfältigste Fragen aus dem systemischen ‚Werkzeugkasten‘ weder mangelnde Grundhaltungen ersetzen noch fehlende Bewusstheit über die eigene Positionierung. Fragen sind nicht nur kontextgestaltend, sondern sie müssen auch zu vorhandenen Kontexten passen, sie können nur dann verstören, wenn sie sich an das zu beratende System ankoppeln können. In der Schule ist insb. darauf zu achten, in welchen pädagogischen Kontexten, unter welchen Machtaspekten mit welchen Positionierungen welche Beziehungsangebote zwischen wem in welchen Rahmen bereits gelten oder hergestellt werden können, wenn systemische Fragen verwendet werden.

Fragetechniken müssen eingeübt und gemeinsam immer wieder reflektiert werden. Das erfordert Zeit, die eine Weiterbildung entsprechend zur Verfügung stellen muss. Dies ist zugleich wohl auch der beste wenn nicht einzige Weg, als Teilnehmer sich die Grundhaltungen anzueignen, die hinter dem systemisch-konstruktivistischen Ansatz stehen.

Hingewiesen werden kann auf einige umfangreiche und gut gegliederte Zusammenstellungen systemischer Fragen im Beratungskontext im engeren Sinne

- in der Differenzierung nach Wirklichkeitsraum (Auftrags- und Problemkontext) und Möglichkeitsraum (Lösungskontext: Verbesserungs- und Verschlimmerungsfragen) bei Schlippe/Schweitzer (2002, 146f);⁴⁶⁴
- unter zirkulären Aspekten (Mehrpersoneninterviews) bei Simon/Rech-Simon (2000)⁴⁶⁵;
- unter dem Blickwinkel von Lösungs- und Ressourcenorientierung bei Bamberger (2005).

Auch unter schulischen Aspekten gibt es mittlerweile umfangreiche, allerdings eher über das ganze Buch verteilte Zusammenstellungen hilfreicher Fragen

- mit Schwerpunkt im förderpädagogischen Bereich bei Palmowski (1998a);
- mit starkem familientherapeutischem Hintergrund bei Hennig/Knödler (2000) und
- speziell für Gesprächsführung in Schule bei Hennig/Ehinger (2003).

Die meisten Fragetechniken gehören zunächst deutlich eher in den Angebots- als den Durchsetzungskontext. Eine wesentliche Stärke systemischer Fragen bzw. systemischen Fragens (gegenüber dem mittlerweile in Schule weit verbreiteten humanistischen Vorgehen) besteht aber in den Möglichkeiten, (v.a. bei tragender Beziehung) konfrontativ vorzugehen, auch in expliziten Zwangskontexten zur Kooperation einzuladen und außerdem wichtige neue Informationen in ein Problemsystem einzuführen. Damit bietet der systemisch-konstruktivistische Ansatz besondere Möglichkeiten, Schüler in selbstbestimmtere Räume und dort zu vermehrter Verantwortungsübernahme einzuladen.⁴⁶⁶ Systemische Fragetechniken stellen also ein relativ machtvolles Interventionsinstrumentarium zur Verfügung, ermöglichen es dem Berater nicht nur zu ‚pacen‘ sondern auch zu ‚leadern‘ und riskieren damit aber auch, ‚Widerstände‘ hervorzurufen.

10.6.6 Umgang mit ‚Widerstand‘

Der Begriff des ‚Widerstands‘ kommt nicht aus der systemisch-konstruktivistischen Beratung sondern der analytischen Therapie. Im Systemischen wird der Begriff, wenn überhaupt, in Anführungsstrichen benutzt. Er bezeichnet dann Situationen, in denen ein Beratungsklient sich anders verhält, als es der Berater sich wünscht.

Für schulische Bereiche, in denen der Beratungsbegriff häufig unpräzise benutzt wird, muss stets näher geschaut werden, ob die entsprechende Situation bzw. der entsprechende Konflikt sich eher schon im Durchsetzungs- oder eher noch im Angebotskontext befindet. Denn kommt es in Durchsetzungskontexten *trotz Deeskalationsmaßnahmen* zu Eskalationen, muss der Pädagoge davon ausgehen können, dass Schule und Schulamt notfalls hinter ihm stehen, um *gegen* den ‚Widerstand‘ gehen zu können.

⁴⁶⁴ hier werden auch Problemtäter/-opferschaft und Lösungstäter/-opferschaft bedeutsam.

⁴⁶⁵ Zum Begriff des zirkulären Fragens vgl. auch Penn 1983.

⁴⁶⁶ In Kap. 10.8 werden Vor- und Nachteile humanistischer und systemischer Psychologie in und für Schule diskutiert.

In diesem Kapitel soll es allerdings um Strategien gehen, einem Verhalten, das aus Sicht des Pädagogen als ‚Widerstand‘ erlebt wird, möglichst frühzeitig so zu begegnen, dass es in seiner Intensität abnehmen kann oder auch gar nicht mehr gezeigt werden muss. Ziel ist es, die Eintretenswahrscheinlichkeit von rigiden schulischen Zwangsmaßnahmen im Vorfeld zu verringern. Kenntnisse im Zusammenhang mit ‚Widerstand‘ können Pädagogen sowohl für die Unterrichtsgestaltung als auch für Einzelgespräche helfen, rechtzeitig angemessene Verständigungs- und Kooperationssignale zu senden. So kann der Lehrer dazu beitragen, Beziehungen im Fluss zu halten und seinen eigenen Energiehaushalt zu sichern.

Ausgangspunkt der systemisch-konstruktivistischen Sichtweise zum ‚Widerstand‘ ist abermals eine ressourcenorientierte und wertschätzende Haltung. Verhält ein Schüler⁴⁶⁷ sich in einer vom Lehrer als unkooperativ oder verständnislos erlebten Weise, so ist davon auszugehen, dass der Schüler ein früher oder bisher in seinem Heimatsystem (und/oder ggf. auch im Schulsystem) sinnvolles Verhalten zeigt. ‚Widerstands‘-Phänomene werden als Ausdruck eines (biographisch) sinnvollen Verhalten gesehen. Außerdem sind sie kompetente Versuche einer zumindest in einem Kontext funktionierenden Regulierung von Beziehungen, indem sie dort Grenzen definieren und Aufmerksamkeit lenken. ‚Widerstand‘ kann auch als „berechtigte Reaktionen auf ein unbefriedigendes Kooperationsangebot“ des Beraters (Schweitzer/ Schlippe 2006, 32) oder auf die Nicht-Berücksichtigung des individuellen Veränderungstempos von Individuen, Klassen, Familien oder Organisationen (Hennig/ Knödler 2000, 104) entstehen. Auch Schulklassen senden Signale von ‚Widerstand‘ aus, die geprüft und ggf. ernst genommen werden sollten. Ebenso sollte respektiert werden, dass Individuation immer auch „gegen“ und nicht nur „mit“ verläuft (Stierlin 1994).

In jedem Fall ist ‚Widerstand‘ als Ausdruck der Autonomie eines Menschen wertzuschätzen. In Beratungskontexten bedeutet dieser Ansatz, die Verantwortung des Klienten für sein Leben bei ihm zu lassen. Auch in Durchsetzungskontexten ist eine solche Sichtweise möglich und für den Pädagogen entlastend, allerdings ist der Lehrer dazu aufgerufen, klare Grenzen zu setzen und angemessene Maßnahmen zu ergreifen, da der Schüler in seinem – bewussten oder unbewussten – Verhalten sich so zeigt, dass von außen nicht anzunehmen ist, dass er in ausreichender Weise Verantwortung für sich übernimmt.⁴⁶⁸

Die Schule betreffend, lassen sich noch zwei Besonderheiten zum Umgang mit ‚Widerstand‘ festhalten. Erstens konstatiert Storath (1998, 76) eine mit anderen Berufsgruppen vergleichsweise hohe Neigung bei Lehrern zu Frustration im Umgang mit ‚Widerständen‘ und erklärt sie mit „ihrer beruflichen Sozialisation und der traditionellen Aufgabe [...], unterrichtliche Zielstellungen für andere festzusetzen und dafür zu sorgen, dass diese auch erreicht werden.“ Ein

⁴⁶⁷ Diese Sichtweise lässt genauso auf Eltern übertragen.

Nicht-Erreichen der Ziele des Schülers wird häufig als vom Lehrer selbst zu verantwortender Misserfolg verbucht. Zweitens ist aufgrund des schulischen Gesprächskontextes auch in Beratungssituationen im engeren Sinne weniger damit zu rechnen, dass ‚Widerstand‘ direkt geäußert wird, da das Kind oder die Eltern um die Abhängigkeit des Kindes vom Lehrer wissen (Storath 1998, 63). Umso wichtiger wird es für Pädagogen, Mittel an die Hand zu bekommen, um mit ‚Widerstand‘ – also mit Momenten, in denen Schüler und Eltern nicht so wollen, wie die Pädagogen es gern hätten – angemessen umzugehen.

Die folgende Grafik stellt einige wichtige Möglichkeiten des Umgangs mit ‚Widerständen‘ dar, wie sie dem Pädagogen in Schule zur Verfügung stehen – und zwar nicht erst in Beratungssettings im engeren Sinne, sondern auch bereits im Unterricht.

‚Widerstand‘ vorwegnehmen:	<ul style="list-style-type: none"> - Vorbeugen: die anderen miteinbeziehen - ‚Widerstand‘ frühzeitig erkennen
den ‚Widerstand‘ annehmen	<ul style="list-style-type: none"> - akzeptieren, wie XY jetzt reagiert - nach eigenen Anteilen suchen (indirekte Supervision durch Schüler) → Die Frage, was an ihm liegen könnte, gibt dem Lehrer Veränderungsmöglichkeiten → Distanz gewinnen
‚Widerstand‘ nutzen → ‚Widerstand‘ verstärken – Besetzung der ‚Widerstandsseite‘ durch Therapeuten → Trotz nutzen	<ul style="list-style-type: none"> - Ebenfalls skeptisch sein; die Nicht-Veränderung betonen - Wohlwollendes Karikieren des vermeintlichen ‘Widerstands’. - z.B. Wetten (,das schaffst du nicht, oder?’) → Trotz ist immer auf den anderen (z.B. Lehrer) bezogen und keine Autonomie.
meta-kommunikativ mit dem ‚Widerstand‘ umgehen	<ul style="list-style-type: none"> - Beziehungsklima schaffen, in dem die Schüler/ Klienten sich äußern können. - mit dem ‚Widerstand‘ gehen und mögliche Auswirkungen einer Aufgabe von ‚Widerstand‘ erfragen
verhandeln	<ul style="list-style-type: none"> - Inhalte oder Spielregeln neu verhandeln → Klarheit der Kommunikation herstellen (nur dann

⁴⁶⁸ Eine solche Feststellung ist ein sozial ausgehandeltes Konstrukt, was aber nicht ein solches Vorgehen per se disqualifizieren würde.

	kann man auch verhandeln)
--	---------------------------

Abb. 10-13: *Möglichkeiten des Umgangs mit 'Widerstand' in der Beziehungsgestaltung des Pädagogen*

Trotz vielfältiger Möglichkeiten bleibt Pädagogen manchmal nichts anders übrig, als sich auf Mitteilungen eigener Sichtweisen und möglicher schulischer Konsequenzen zu beschränken. Sie können auch immer die vermutete Sichtweise des Kindes miteinbeziehen und Unterstützungs- und Beratungsangebote machen. Dies kann auch dann dem Pädagogen größere innere Freiheit bringen, wenn die Gegenseite diese Angebote ausschlägt. Letztlich bedürfen Unterstützungs- und Beratungsangebote immer auch einer Nachfrage, eines geäußerten Bedarfs, um relevant zustande zu kommen (Storath 1998, 77). In manchen Fällen kann auch gerade das Äußern eines Unterstützungsangebots durch den Lehrer vom betroffenen Schüler selber als ‚über Gebühr entmündigend‘ oder ‚unverhältnismäßig misstrauend‘ interpretiert werden und den ‚Widerstand‘ verstärken, den es eigentlich auffangen will.

Grundsätzlich gilt allerdings, dass mit der Bereitschaft des Pädagogen bzw. Beraters Konstrukte, Modelle, Theorien und Identitäten zu verhandeln auch die Wahrscheinlichkeit für die Entstehung von kooperativen Gesprächssystemen und von Veränderungsprozessen wächst (Storath 1998, 71).

Um ‚Widerstände‘ (frühzeitig) erspüren zu können, ist der Umgang mit inneren Resonanzen und eigenen Empfindungen wichtig. Diese Fähigkeit wird in der Fachliteratur auch häufig als das - neben der ‚Persönlichkeit‘ des Pädagogen bzw. Beraters - wichtigste Instrument genannt (z.B. Hennig/ Knödler 2000, 90).

10.6.7 Umgang mit inneren Resonanzen

Der Umgang mit inneren Resonanzen wurde schon in Kap.9.7.1 in Bezug auf die Pädagogik im Allgemeinen angesprochen. Er ist für zwei Aspekte des beratenden Lehrerdaseins wichtig:

- erstens zum grundsätzlichen Selbstschutz und zur selbstsupervidierenden Orientierung des Beraters oder Pädagogen (vgl. Kap 9.7). Mögliche Fragen zur Selbstdiagnose im Zusammenhang mit der Achtsamkeit des Beraters oder Pädagogen für sich selbst können lauten (Schumacher 2002): Was ist mein erster Impuls (als Antwort auf meine kommunikative Umwelt)? Wie gehe ich mit diesem Impuls um? Welche Affekte sind mit meinem Impuls verbunden? Welche Symptome diagnostiziere ich bei mir selber? Wie ist meine Körperhaltung? Welche Assoziationen habe ich? Was ist das Ergebnis und die Konsequenz meiner Selbstdiagnose? Die Wahrnehmung der Körperempfindungen läuft auf Nebenkanälen, die man solange vernachlässigen kann, wie die eigene Hauptempfindung nicht gestört wird. Eine solche Selbstdi-

agnose bietet auch die Möglichkeit, dem Klienten oder der Klasse direkte Rückmeldungen zu geben. Damit befindet sich der Berater bzw. Pädagoge dann bereits,

- zweitens, im Bereich der pädagogischen und beraterischen Beziehungsgestaltung: Je bewusster einem Pädagoge oder Berater seine Gedanken, Wahrnehmungen und Empfindungen sind, je mehr er sozusagen ‚in sich ruht‘, desto leichter kann es ihm gelingen, gleichzeitig Innen- und Außenperspektive zu verbinden, Zugang und Kontakt zum Gegenüber (Schüler, Klasse, Eltern usw.) zu finden und für andere anregend tätig zu werden. Nur bei einem guten Kontakt zu sich selber, bei einem guten Zugang zur eigenen Intuition können Kreativität, Humor, Fantasie und vor allem eine wertschätzend-ankoppelnde Beziehungsgestaltung als Basis von Beratung entstehen (Hennig/ Knödler 2000, 92,94). Das gilt für Pädagogik i.S.v. Unterricht ebenso wie für Beratung (als Sonderfall der Pädagogik) mit Klassen oder im Einzelfallsetting.

Selbsterfahrung und Theatermethoden, die auf die Arbeit mit eigenen Persönlichkeitsanteilen abstellen (z.B. V.Mosell 2003), können hier hilfreich sein, um Körper und eigenes Resonanzsystem stärker in die Wahrnehmung und auch ggf. in den Ausdruck zu bringen. ‚Körperreferenz‘ bzw. Intuition bieten Chancen, auf Weisheiten des eigenen Organismus‘ zurückzugreifen. Hier geht es häufig eher um einen Gesamt- statt Detailblick.

Zusätzlich bietet auch die Beobachtung von Körperreaktionen des Gegenübers Möglichkeiten für Vermutungen darüber, was bei ihm passiert und wie eigene Interventionen ankommen. Reaktionen des beratenen Gegenübers können supervisorischen Charakter besitzen (Schumacher 2002). Unruhe bzw. ‚Widerstand‘ beim Gegenüber kann z.B. ein Signal sein, dass der Berater (bei Beratung im engeren Sinne) sich nicht ausreichend neutral verhält.

10.6.8 Neutralitätsfragen

Während systemisch-konstruktivistische Therapie die neutrale Position des Beraters für ein ganz zentrales Instrument in der Begleitung von Klienten hält, muss der beraterisch tätige Pädagoge in Schule immer mitbedenken, dass Schule multiple Kontexte besitzt, auch solche, in denen Neutralität nicht angebracht ist. „Akzeptieren wir die Aufforderung, soziale Kontrolle auszuüben, kommen wir in eine Lage, in der es schwierig wird neutral zu bleiben“ (Cecchin 1988, 196). Der Umgang mit Neutralität oder Allparteilichkeit muss also in schulischen Umfeldern mit noch mehr Sensibilität und Aufmerksamkeit passieren als in therapeutischen.

Im beraterischen Bereich *im engeren Sinne* ist Neutralität hilfreich, damit der Berater seine kommunikativen Freiräume behalten und nutzen kann (Simon/Weber 2004, 32ff). Sie dient der inneren und äußeren Distanzierung des Beraters, der sich nicht in Konflikte zwischen verschiedenen Personen oder inneren Anteilen einer Person hineinziehen lässt. Neutrale Positionen

	Bewertung von Verhaltensweisen ein.	entscheidet nicht der Berater.
Konstruktneutralität	Enthaltensamkeit gegenüber Erklärungen und Lösungsideen, die geäußert werden.	Mehrere Interpretationen sind möglich, der Berater legt sich nicht auf eine fest. ⁴⁶⁹
Methodenneutralität	Kritische Distanz und Selbst-Reflexion zu den verwendeten eigenen Methoden	Mehrere Behandlungsmethoden können sinnvoll sein; der Klient entscheidet, was für ihn hilfreich ist.
Beratungsneutralität	Kritische Distanz und Infragestellung, ob Beratung überhaupt notwendig bzw. nützlich ist.	Der Klient entscheidet, ob Beratung stattfinden soll oder nicht.

Abb. 10-15: Formen von Neutralität in schulischer Beratung im engeren Sinne (erstellt nach: Retzer 2004a, 102ff)

Schule besitzt allerdings vielfache Kontexte, in denen ein Pädagoge sich nicht neutral verhalten kann bzw. darf. In Schule ist - neben und unabhängig von dem subjektiv mobilisierten Engagement des Pädagogen - immer auch der *Rahmen sozialer Kontrolle* und die Abhängigkeit des Schülers vom bewertenden Lehrer wirksam. In außerunterrichtlichen Gesprächen, in denen der Lehrer einen aus seiner Sicht bestehenden Veränderungsbedarf anspricht oder in denen der Gesprächspartner ebendies auch nur vermutet, ist prinzipiell die Neutralität des Lehrers in Frage gestellt (Storath 1998, 68). Dies kann unter Rückgriff auf Abb. 10-6 von S.403 verdeutlicht werden.

Schwerpunkt	Anleitung, Kontrolle & Auswahl formale Macht	Unterstützung & Angebote psychologische Macht	Interdependenz/ Selbstständigkeit (Verzicht auf Macht/ Gleichwertigkeit bei Macht)
Inhalt	1 Anordnung/ Ansage	2 Ratschlag	3 Verhandlung/ Vereinbarung 4 Austausch/ Bilanzierung
Form	5 Beratung, Mediation im Zwangskontext	6 Beratung 7 Moderation 8 Mediation	9 Meta-Ebene

Abb. 10-16: außerunterrichtliche Gesprächssysteme, in denen nicht alle Formen der Neutralität möglich sind

Bei den Gesprächssystemen 1-4 ist der Pädagoge inhaltlich festgelegt. Bei Beratung und Mediation im Zwangskontext ist er zwar über die Triangulation bezogen auf das Problem zunächst neutral positioniert – genau darin liegt ja der Vorteil eines solchen Vorgehens –, als Vertreter der Organisation muss er aber Regeln (und damit Inhalte) mittragen, gegen die der Schüler verstoßen hat. Der Pädagoge kann also die Verantwortung für die Nichtbefolgung dieser Regeln durch den Schüler bei diesem lassen, muss aber als Berater/ Mediator im Zwangskontext professionell auf den Rahmen hinweisen - und als Vertreter der Organisation diesen Rahmen beja-

hen.⁴⁷⁰ Mit dem letzten Punkt wird seine Konstruktneutralität eingeschränkt. Dies stellt sozusagen den Preis dafür dar, dass die Schule bzw. der Pädagoge den Zwangskontext als Ressource nutzen kann (vgl. Kap. 9.12.2).

Außerdem kann der (Beratungs-)Lehrer keine neutrale Position einnehmen, wenn er für Kollegen oder Schulleitung (also quasi als Delegierter der Schule) Schülern oder Eltern gegenüber tritt, weil er dann „Kontrolle im Sinne der Institution“ über das Schülerverhalten zu gewinnen versuchen muss (Hubrig/ Herrmann 2005, 116) – und damit inhaltlich positioniert ist. In wieder anderen Situationen kann der Lehrer gezwungen sein, als ‚Anwalt des Kindes‘ gegenüber den Eltern aufzutreten.

Neutralität als Methode ist hingegen wichtig bei den Gesprächsformen 6 bis 9, wobei im unten stehenden Schaubild abermals – aus obigen Gründen – die Beratung bzw. Mediation im Zwangskontext eine Sonderstellung einnimmt.⁴⁷¹

Schwerpunkt	Anleitung, Kontrolle & Auswahl formale Macht	Unterstützung & Angebote psychologische Macht	Interdependenz/ Selbstständigkeit (Verzicht auf Macht/ Gleichwertigkeit bei Macht)
Inhalt	1 Anordnung/ Ansage	2 Ratschlag	3 Verhandlung/ Vereinbarung 4 Austausch/ Bilanzierung
Form	5 Beratung, Mediation im Zwangskontext	6 Beratung 7 Moderation 8 Mediation	9 Meta-Ebene

Abb. 10-17: außerunterrichtliche Gesprächssysteme, in denen Neutralität möglich und hilfreich ist

Neutralität ist also eine Methode, die gezielt und bewusst eingesetzt werden muss und für Beratungen im engeren Sinne für den Pädagogen sehr hilfreich ist, wenn der Schüler bzw. die Eltern ihm diese Positionierung abnehmen.

Neben Achtsamkeit für die mögliche Nützlichkeit eigener neutraler Positionierung ist auch die aktive Beachtung von Foki und zentralen Unterscheidungen in der Narration des Beratenen für die Orientierung des Beraters hilfreich.

⁴⁶⁹ „Neutralität des Therapeuten ermöglicht nach Bedarf auch eine ethische Metakommunikation mit dem Patienten über moralische Fragen, das heißt über die Unterscheidung gut/böse, deren Zuordnung der Patient oder das Patientensystem autonom vollziehen kann“ (Ruf 2005, 83).

⁴⁷⁰ Das gilt für einen externen Berater (z.B. für einen Berater in einer Beratungsstelle, der einen Schüler begleitet, nicht.

⁴⁷¹ Für Moderationen gilt: Markiert der moderierende Leiter einen Rahmen als nicht verhandelbar, ist er in Leitungsposition (Gesprächssystem Nr. 1).

10.6.9 Aufmerksamkeitsfoki und Leitunterscheidungen

Im Umgang mit den schulischen Erzählungen von Schülern und Eltern (ggf. auch von Kollegen, Schulleitung, Ministerium und auch von einem selber) kann es für Pädagogen und Berater hilfreich sein, auf Struktur und Form dieser Erzählung zu achten – und zwar stärker als auf den Inhalt der Erzählung. Worauf eine Person ihre Aufmerksamkeit richtet, welche zentralen und ordnenden Unterscheidungen sie trifft, gibt wichtige Informationen über ihre Wirklichkeitskonstrukte. Konstruktivistisch betrachtet, schaffen Aufmerksamkeitsfokussierungen Wirklichkeit (G.Schmidt 2004a).

In *Beratung* und Unterricht können solche Weltbilder bzw. Sprachspiele bewusst gemacht und in einer den Klienten unterstützenden Weise auf ihre Nützlichkeit hin überprüft und ggf. verändert werden. Wenn Bewusstwerdungsprozesse im Zusammenhang mit dem Rahmen schulischen Arbeitens begleitet werden, kann es - besonders für Beratungen und Mediationen im Zwangskontext - auch hilfreich sein, auf systemtypische Aufmerksamkeitsfoki und Leitunterscheidungen⁴⁷² hinzuweisen. Im *Durchsetzungskontext* kann es nützlich sein, den Schüler oder auch Eltern klar zu konfrontieren. Ankopplung und Verstörung müssen sich auch in diesem Kontext auf die Konstrukte des anderen beziehen. Abweichende eigene Konstrukte und für den Pädagogen oder die Schule wichtige Leitunterscheidungen sollten hierbei klar genannt und ggf. kurz erläutert werden.⁴⁷³

Folgende Leitunterscheidungen und Aufmerksamkeitsfoki sind typisch für Schule und/oder können für Pädagogen im schulischen Kontext besonders hilfreich sein für den Umgang mit Erzählungen in Angebots- und Durchsetzungskontexten:

Leitunterscheidungen in schulischen Erzählungen	
➤ Selbstständigkeit/ Autonomie – Unselbstständigkeit/ Abhängigkeit	➤ Problemorientierung - Lösungsorientierung
➤ Verantwortungsübernahme - Verantwortungsabgabe	➤ Wirklichkeitsorientierung - Möglichkeitsorientierung
➤ Fremdkontrolle - Selbstkontrolle	➤ Spielmodus - Ernstmodus
➤ Aktivität - Passivität	➤ Vergangenheitsorientierung - Zukunftsorientierung
➤ Wissen - Nichtwissen	➤ Innenperspektive - Außenperspektive
➤ Macht - Ohnmacht	➤ Nähe - Distanz
➤ Langsamkeit - Schnelligkeit	➤ Eindeutigkeit - Uneindeutigkeit
➤ Schuld - Unschuld	➤ Reden - Schweigen
➤ Eigenperspektive - Fremdperspektive	

Abb. 10-18: Typische pädagogische und beraterische Leitunterscheidungen in schulischen Erzählungen (in Anlehnung an Schumacher 2002)

⁴⁷² Leitunterscheidungen sind zentrale, für Weltbilder entscheidende Differenzen (Siebert 2005b, 65,71).

⁴⁷³ Die Bewusstmachung von Aufmerksamkeitsfoki und Leitunterscheidungen des Pädagogen können auch in Super- oder Intervention wichtige Erkenntnisse und neue Schritte ermöglichen.

hilfreiche Aufmerksamkeitsfoci des Pädagogen

➤ Schlüsselwörter, Metaphern, Titel d.Erzählung	Zugang zum Thema
➤ Protagonisten der Erzählung	Wer taucht auf?
➤ thematisierter Kontext	lebensweltl. Bezug (Beziehung, Beruf, Freizeit...)
➤ Genre der Erzählung	Predigt, Tragödie, Komödie...
➤ Nonverbales	Mimik, Gestik, Körperhaltg., Sprechgeschw., Lautstärke,
➤ Gefühlsstatus des Erzählers	eher rational-distanziert oder eher emotional-involviert?
➤ Selbst- und Fremdbewertung durch Erzähler	z.B. stark-schwach gut-böse aktiv-passiv
➤ Problem- und Lösungsbeschreibungen	eher Problem oder Lösung – welche? Was funktioniert?
➤ Zeitperspektive	Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft
➤ Sprachmodus	Indikativ / Konjunktiv, aktiv/ passiv

Abb. 10-19: hilfreiche Aufmerksamkeitsfoki für Pädagogen und Berater bei schulischen Erzählungen (in Anlehnung an Retzer 2004a, 115ff)

Sind Aufmerksamkeitsfoki und Leitunterscheidungen deutlich, kann der Berater sie u.U. ‚verstören‘ oder ihnen im Gespräch eine andere Bedeutung verleihen.

10.6.10 positive Konnotationen und Umdeutungen

Der Blick auf bzw. für Aufmerksamkeitsfoki und Leitunterscheidungen erleichtert es Pädagogen, als problematisch erlebtes Verhalten von Schülern in ressourcenvoller Haltung ‚positiv zu konnotieren‘ bzw. ‚umzudeuten‘.⁴⁷⁴ Weiter oben wurde darauf hingewiesen, dass der institutionelle Rahmen von Schule Lehrer u.U. leichter als andere Berufsgruppen zu einem Defizitblick verführt. Diesem setzt die systemisch-konstruktivistische Pädagogik und Beratung mit der positiven Konnotation und dem Reframing mehr als eine Technik entgegen. In ihnen spiegelt sich eine „Haltung der ‚systemischen Beschreibung von Welt‘ wider“, der konsequente Blick auf Ressourcen und Möglichkeiten (Schlippe et al 2004, 112).

Umformulierungen vermögen zirkuläre chronifizierende Prozesse wertschätzend aufzudecken und bewerten symptomatisches Verhalten ebenso positiv wie ggf. symptomunterstützendes Verhalten der anderen Beteiligten (Hennig/ Knödler 2000, 134f). Generell zum Ankoppeln, zum Verstören und zum Vermeiden von ‚Widerstand‘ sowie speziell zur Stützung eines „Sym-

⁴⁷⁴ In der Beratungsliteratur werden diese Begriffe teilweise identisch, teilweise unterschiedlich verwendet. Hier soll unter ‚Umdeutung‘ in Anlehnung an das engl. Wort (‚reframing‘) eine Unterschiedseinführung verstanden werden, die dazu führt, dass ein ganzer Erklärungs- oder Bewertungs-Rahmen andersartig wahrgenommen wird. Wenngleich beide in diesem Kapitel betrachteten Vorgehensweisen ‚Unterschiede, die Unterschiede machen,‘ in die Konstruktionen eines Beratenen einführen (sollen), so wirkt sich die ‚Umdeutung‘ umfangreicher auf das Selbst- oder Weltkonzept des Begleiteten aus als eine ‚positive Konnotation‘. Hennig/Knödler (2000, 133f) treffen eine ähnliche Unterscheidung: ‚Reframing‘ (= neuer Bezugsrahmen) vs ‚positives Umformulieren‘. Da auch ‚Umdeutungen‘ damit arbeiten, dass sie negative Beschreibungen in positiver Weise bewerten, könnte man ebenfalls sagen, dass Umdeutungen deutlich Rahmen verändernde positive Konnotationen sind. Wo der Unterschied

ptomträgers“ und seines Umfeldes ist es für Pädagogen hilfreich, auch schwierigen Verhaltensweisen positive Seiten abzugewinnen und jene dem Verhaltensträger zurückzuspiegeln (vgl. Kap.9.6.1). So kann es für Eltern einen Unterschied machen, plötzlich wahrzunehmen, dass das problematische Verhalten des Kindes (z.B. nicht mehr in die Schule zu gehen), eine Fähigkeit darstellen kann (z.B. ein Stoppsignal zu setzen). Dann wird über veränderte Sichtweisen u.U. anderes Verhalten möglich und neue Bewegung kann im System entstehen. Der systemisch-konstruktivistische Pädagoge sucht nach akzeptablen alternativen Erklärungen der zum Problem gewordenen Interaktion, so dass mit der neuen Sichtweise auch neue Handlungsmöglichkeiten entstehen: „Das einzige, worauf wir unmittelbaren Einfluss haben, ist unsere Einstellung zum Geschehenen und nicht dieses selbst“ (Binder 2000, 209).

Umdeutungen verändern nicht (nur) den Schüler, sondern (auch) den Umgang des Pädagogen mit ihm, wozu auch die eigene entspanntere emotionale Wahrnehmung gehört (Hubrig/Herrmann 2005, 104,132). Auch die Kommunikation im eigenen ‚inneren Team‘ des Pädagogen verändert sich, wird wertschätzender. Letztlich sind Beschreibungen, Erklärungen, Schlussfolgerungen, Bewertungen usw. immer wirksame Bestandteile von Beziehungsgestaltung. „Ändert man sie, ändert man damit auch seine Beziehungen“ (G.Schmidt 2004a, 108).

Positive Konnotationen in der Schule erfolgen im Unterrichtsbereich durchaus sinnvoll auch öffentlich, da sie zur Schaffung einer günstigen Lernatmosphäre beitragen können. Umdeutungen werden eher in der schulischen Beratung im engeren Sinne stattfinden. Im Angebotsbereich von Schule sind sie gut mit Öffentlichkeit (z.B. entsprechende Bemerkung vor der Klasse) verbindbar. Im Durchsetzungskontext hingegen steht eher eine angemessene Konfrontation im öffentlichen Vordergrund. Hier sollte der Pädagoge aber zu seinem eigenen Schutz innerlich den Ressourcenblick aufrechterhalten.

Das Einbringen eines ressourcenvollen Blicks muss angekoppelt und im richtigen Moment erfolgen, da eine zu frühe Umdeutung den Klienten in seinem Problemerleben nicht ausreichend würdigen würde. Auch muss der Berater sorgfältig mit dem Gesprächspartner prüfen, was solche Umdeutungen auslösen können in den Systemen, in denen der Gesprächspartner lebt (G.Schmidt 2004a, 108). Der Berater entscheidet sich nicht für eine Deutung, sondern spielt mit verschiedenen Deutungen bzw. bietet diese an. Die Wahl trifft der Klient in Eigenregie.

Die unten angeführte Auswahl von Umdeutungen stellt für schulische Kontexte hilfreiche bzw. typische kraftvolle Interventionen dar.

zwischen einer positiven Konnotation und einem Reframing liegt, bestimmt (wie bei der Festlegung von Systemgrenzen) der Beobachter, in Beratung also der Beratene.

Das Symptom wird umgedeutet als:

1. **Lösungssuche**
Problemverhalten stellt eine neugierige, (er)forschende Suche in unklarem Umfeld dar
ADS, LRS als Versuche mit inneren Dilemmata (z.B. müssen vs. wollen) umzugehen
2. **Entwicklungspause bzw. Individuationskompromiss bzw. Ablösungskompromiss**
Der Schüler nimmt sich Zeit in seiner Entwicklung
z.B. weil viel auf ihn eingestürzt ist in letzter Zeit (z.B. Scheidung der Eltern) oder weil er noch eine Zeitlang seine Eltern zu brauchen scheint
3. **Training für eine ungewisse Zukunft**
Professionalisierung im Umgang mit Konfliktsituation
ADHS als Selbstbehauptungstraining: Wer weiß, ob der Schüler die überlebensnotwendige Aufmerksamkeit (in der Zukunft) bekommen wird.
4. **logischer Irrtum**
irrtümlicher Glaube, dass Eltern etwas Bestimmtes wollen, was aber nicht hinterfragt wurde
z.B. dass eine andere Berufswahl oder ein schwächerer Abschluss möglich wäre, ohne die Liebe der Eltern zu verlieren
5. **Sanktionspuffer**
verhält sich jemand (wie) verrückt, kann er nicht bestraft werden
entpathologisiert Schüler mit abweichendem Verhalten
6. **Streik**
Streiken tut ein potenzieller Verhandlungspartner, kein Opfer.
z.B. Hausaufgabenverweigerung, weil das Kind etwas von den Eltern erreichen will
7. **vitale natürliche Veranlagung**
,natürliche Dominanzorientierung des Kindes' (H.Omer), ,Kind mit besonderen Bedürfnissen, das seine Eltern herausfordert' (M.Aarts)
entpathologisiert Schüler mit abweichendem Verhalten
8. **Gesprächsstofflieferung**
Kinder liefern Gesprächsstoff für Eltern durch abweichendes Verhalten
Worüber würde geredet werden, wenn nicht mehr über dieses Thema geredet würde?
9. **Ausdruck inniger Liebe (bei Konflikten)**
Man streitet sich nur mit Personen, die einem wichtig sind.
Sonderfall: Umdeutung: problematisches Verhalten des Schülers als Liebestest
10. **entschuldigte Rückzugsmöglichkeit**
insb. bei psychosomatischen Beschwerden
z.B. Schüler verlässt wegen körperlicher Beschwerden oft und früh den Unterricht, um nach Hause zu gehen
11. **Nähe-Distanz-Regulator (bei Konflikten und Gewalt)**
Streit ist maximale Nähe bei maximaler Distanz.
Konfliktverhalten als Ausleben innerer Ambivalenzen entpathologisiert Schüler mit abweichendem Verhalten

Abb. 10-20: *Umdeutungen aus dem schulischen Angebotskontext* (in Anlehnung an Schumacher 2002)

Auch die Suche des zu Beratenden nach Unterstützung und das Wahrnehmen eines Beratungsangebots können interpretiert werden sowohl als die Fähigkeit, sich in schwierigen Situationen selbstständig Unterstützung organisieren zu können, als auch als ein Zeichen dafür, dass die Talsohle der Krise bereits durchschritten ist (Prior 2006).

Hilfreich kann es auch sein, sich die Wirkmechanismen von Umdeutungen strukturell klar zu machen. Bamberger (2005, 109) unterscheidet drei Arten von Umdeutungen auf dem Hintergrund von Ist-Soll-Diskrepanzen: Veränderung des Zieles, Veränderung der Mittel/ des Verhaltens (bei gleichem Ziel), Veränderung von Beschreibung, Interpretation, Bewertung (insb. Status Quo als Ressource - vom Problemopfer zum Problemnutzer).

Zum Schluss dieses Kapitels sei noch darauf hingewiesen, dass mechanisch eingesetzte positive Konnotation auch zur Stabilisierung eines ‚dysfunktionalen Systems‘ führen kann – dann nämlich, wenn positive Konnotationen bereits Teil eben dieses ‚dysfunktionalen Musters‘ sind. Dann können negative Konnotationen und konfrontierende Stellungnahmen mit höherer Wahrscheinlichkeit einen Unterschied machen und Veränderung anregen (G.Schmidt 2004a, 177). Interessant ist dies im schulischen Bereich insb. im Umgang mit Familien, in denen die Erziehenden kaum Grenzen setzen und vom Pädagogen als problematisch eingestuftes Verhalten des Kindes dauerhaft und mit Nachdruck positiv konnotieren bzw. werten.

Um zu wissen, wann und wo Umdeutungen (nicht) angebracht sind, können Ablaufschemata außerunterrichtlicher Gespräche helfen.

10.6.11 Ablaufschemata außerunterrichtlicher Gespräche

Lehrer in der staatlichen Schule arbeiten in einem Ordnungssystem (vgl. Kap.8.4.2), das technokratisch-bürokratisch geprägt ist (vgl. Kap. 8.2). Auf diesem Hintergrund erstaunt es nicht, dass sie ein Interesse an standardisierten Modellen für Gesprächsabläufe im komplexen schulischen Kontext haben. Auch wenn man diese nicht ‚eins zu eins‘ umsetzen kann, bieten sie Orientierung (insb. in der Vorbereitungsphase vor Gesprächen und in Trainingssituationen). Ihr Nachteil liegt darin, dass sie die Aufmerksamkeit des Gesprächsführenden vom unmittelbaren Prozessgeschehen und der intuitiven Eigenwahrnehmung abziehen können.

Für den Beratungsbereich im engeren Sinne bieten z.B. Simon/ Rech-Simon (2000, 265ff) ein umfangreiches Ablaufschema, das auch sehr gut in Mehrpersonensettings einzusetzen ist. Für - in manchen Schulen besonders stark vertretene - interkulturelle Aspekte im Beratungssetting bieten Schlippe et al (2004, 102ff) eine ausführliche Anleitung.⁴⁷⁵ Wywiol/Winkler (2002, 44) bieten einen allgemeinen ‚Fahrplan für lösungsorientierte Beratungs-, Ziel- und Entwicklungsvereinbarungen in der Schule‘ an. Hennig/Ehinger (2003) führen detaillierte Schritte, Aspekte und Fragen für kooperative und konflikthafte Elterngespräche (dort S.95, 123) auf.⁴⁷⁶ Die unterschiedlichen Bedingungen im Angebots- und Durchsetzungskontext werden von diesen Vorschlägen aber nur zum Teil eingefangen. Daher soll an dieser Stelle folgendes, stark vereinfachendes Modell für die Durchführung außerunterrichtlicher Gespräche

⁴⁷⁵ Da es in ihrem Buch auch um interkulturelle Arbeit in Beratungsstellen geht, in die Familien teilweise mit Auflagen zu Zwangsberatungen kommen, lassen sich vielfältige Aspekte des Buches auf Schule übertragen.

vorgeschlagen werden, das die Unterschiede in der Gesprächsführung zwischen den beiden Kontexten des Pädagogischen deutlich kontrastiert:

Ablaufschema für außerunterrichtliche Gespräche	
Durchsetzungskontext (Pädagoge als formaler Machtinhaber)	Angebotskontext (Pädagoge als psychologischer Machtinhaber.)
Vorbereitung (Selbstklärung): Systemisches Porträt (Visualisierung) Situationsanalyse und Positionierung päd. Kontext, Machtart, Gesprächsform, eigene Ziele	
Gesprächsbeginn	
- Begrüßung, „Anwärmen“ - Meta-Ebene: „Unsere Gesprächssituation und mein Vorgehen sehen so aus...“ Einladung zur Kooperation Informierender definiert dabei u.a.: Kontext Gesprächsform zur Verfügung stehende Zeit (im Vorhinein schon Zeitpunkt & Ort)	- Begrüßung, „Anwärmen“ - Meta-Ebene: Auftragsklärung Wer will was von wem wozu? (für sich) Ist Kunde, Klagender oder Besucher anwesend? (für sich) Welche „Einladung“ wird vielleicht ausgesprochen? (für sich) Um welche Machtart und Gesprächsform geht es wirklich?
Fortführung des Gesprächs	
- Information mitteilen (u.U. mit Zeugen) - unter Verwendung der WI(E)F-Schritte - dem zu Informierenden Verantwortung unterstellen - ggf. (Vorschlag oder Tun:) gesellschaftliche Kontrollinstanzen hinzuziehen (insb. wenn der Pädagoge an der Übernahme von Verantwortung durch den Betroffenen/ sein Gegenüber zweifelt)	- Zuhören, „ankoppeln“, Sprache des Gegenübersprechen - Fragen zum Problemkontext - Fragen zum Lösungskontext - mit dem ‚Widerstand‘ gehen - ggf. erneute Auftragsklärung - weitere Instrumente aus der systemischen Beratung - ggf. Hinzuziehen von weiteren Beratungsinstitutionen
Beendigung des Gesprächs	
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen - „Was mir noch wichtig ist zu sagen....“ / „Was Sie noch wissen müssen...“	- „Was war für Sie das Neue/ Wichtige (heute)?“ - „Wie viel Prozent vom Gewünschten, was heute (aus dem Bauch raus) machbar erschien, haben wir er-

⁴⁷⁶ Ein Ablaufschema für Mediationen befindet sich z.B. in Besemer (2001).

- u.U. Protokollerstellung bzw. Unterschrift einholen	reicht? Was fehlt bis 80%?“ - Vereinbarungen U.U. ‚Hausaufgaben‘ u.U. nächster Termin
---	--

Abb. 10-21: *Ablaufschema für außerunterrichtliche Gespräche in beiden pädagogischen Kontexten*

Zum Abschluss des Kapitels 10.6. erfolgen noch ein paar Hinweise zur Chronifizierung von Beratungsprozessen und zu weiteren systemischen Beratungsinstrumenten.

10.6.12 Chronifizierung

Die Dauerhaftigkeit eines Problems muss aus systemischer Sichtweise aktiv hergestellt werden, da Leben dauernde Veränderung bzw. das einzig Beständige der Wandel ist. Die systemisch-konstruktivistische Beratung stellt daher „weniger die Frage nach der Verursachung als die nach der (Selbst-)Chronifizierung von Störungen. [...] Chronifizierung wird als das Ergebnis einer aktiven, wenngleich meist nicht bewussten Gemeinschaftsleistung angesehen“ (Schweitzer/Schlippe 2006, 30). An eben dieser sollte der Pädagoge nicht selber teil haben.

Im Folgenden werden (in Anlehnung an Mücke 2003, 462ff) einige Chronifizierungsstrategien aufgeführt, die für schulische Beratungskontexte typisch sind.

- Defizitblick: Der Fokus der Aufmerksamkeit liegt auf dem, was das Gegenüber nicht kann, auf den Situationen und Momenten, wo er sich defizitär, verhaltensauffällig, gestört zeigt. Der staatlich organisierte schulische Rahmen⁴⁷⁷ verführt zu einem solchen Blick.
- Aufrechterhaltung des Defizitblicks bei gegensätzlichen ‚Informationen‘: Zeigt sich ein als problematisch erlebter Schüler kooperationswillig, kann ihm unterstellt werden, dies sei nur eine äußerliche Strategie. Zeigt der Schüler sich plötzlich kompetent, liegt wahrscheinlich Mogeln vor. Die Verfasstheit von Schule als Zwangskontext lädt zu dieser Interpretation ein.⁴⁷⁸
- Problemtrance: Die Pädagogen der Schule sprechen untereinander, mit dem Schüler und seinen Eltern möglichst häufig über dessen Probleme, u.U. als ‚schwere Störungen‘. Dies passt zur Klagekultur mancher Schulen (Orths 2003), die eine Aufmerksamkeitsfokussierung darstellt, die ebenfalls als ‚Problemtrance‘ (G.Schmidt 2004a) bezeichnet werden kann.
- Pädagoge/ Berater als einziger Experte: Er verhält sich so, als ob nur er (und keineswegs der Schüler) Experte für dessen Leben ist und depotenziert damit den Schüler und seine Eltern. Dies kann gerade im schulischen Kontext leicht passieren, wenn Lehrer eine helfende Ten-

⁴⁷⁷ Für die Schulaufsicht sind vor allem funktionierende Kontrolle und Selektion wichtig und gut überprüfbar.

⁴⁷⁸ Da ein sofortiges Eingehen auf abweichende Erfolgserlebnisse von Schülern bei der hohen Schüleranzahl und den Standardisierungstendenzen von Schule als bürokratischem System schwierig ist, kann ein unerwarteter Erfolg auch zunächst als Zufall (weg)erklärt werden.

denz haben und den eigenen Anspruch auf sachlich-fachliche Kompetenz auf psychologische und psychosoziale Felder übertragen, wie es sich durch den schulischen Kontext anbietet.

- **Anregen einer Opferhaltung:** Der Pädagoge/ Berater nimmt dem als schwierig erlebten Schüler wichtige Entscheidungen ab und nährt so dessen Misstrauen gegen sich selbst. Außerdem gibt er ihm ausschließlich Aufgaben und Arbeitsmaterial, die ihn im unteren Bereich seiner Kompetenz halten. Dieses Verhalten kann aus Helferanteilen entstehen, die für soziale Berufe nicht unüblich sind.
- **Einflussloser Problemschüler:** Probleme werden als für den Problemträger nicht veränderbar gesehen, z.B. als genetischer oder unveränderbarer zerebraler Defekt. Solche Pathologisierungsstrategien können für Schüler oder Eltern entschuldigend wirken, so dass entsprechende Gutachten und Attestierungen von ihnen begrüßt werden. Auch Lehrer (bzw. Schulhäuser) können an Pathologisierungen Interesse haben, um schwierige Schüler aus dem entsprechenden System (Klasse, Schule) ausschließen zu können. Auch medikamentöse Behandlung kann das chronifizierende Konstrukt des einfluss- und hilflosen Schülers verstärken.

10.6.13 weitere Beratungsinstrumente

Der systemisch-konstruktivistische Ansatz mit seinen verschiedenen Vertretern bietet noch eine Vielzahl weiterer Instrumente und beachtenswerter Aspekte, die nicht alle in einer Fortbildung zur systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Beratung in Schule behandelt und eingeübt werden können bzw. für den schulischen Kontext eher sekundär interessant sind. Am interessantesten ist sicherlich noch die Arbeit mit Metaphern und Anekdoten (G.Schmidt 2004a, 160), da hier auf einer vor-kognitiven Ebene gearbeitet werden kann, und mit Rückfallprophylaxe, die sich auf eher spezielle Anliegen bezieht. Genogrammarbeit kann mit einzelnen Schülern oder auch mit (v.a. Patchwork-)Familien betrieben werden, klingt aber schon sehr nach Therapie. Das gilt auch für die Arbeit mit der ‚Inneren-Teamkonferenz‘ im Einzelsetting bei Entscheidungsfragen mit Schülern (z.B. Schul- und Karriereplanung); für manche Interventionen zur gezielten Herstellung von Außenperspektive (z.B. Externalisierung). Verkopplungen sowie andere hypno-systemische Interventionen (G.Schmidt 2004a,b) benötigen ggf. eine eigene Ausbildung.

„Hausaufgaben“ (Beobachtungsaufgaben, Symptomverschreibungen, So-tun-als-ob-Aufgaben) können starke Interventionen sein, wobei die Kultur, Hausaufgaben zu geben, in Schule bekannt ist. Das mag diese Interventionsmethode erleichtern – gerade bei Schülern, die in Schule auffallen –, allerdings besitzen Hausaufgaben auch eher eine negative Konnotation in Schülerköpfen. Obendrein müssen Berater, um die Wirkmechanismen paradoxer Interventionen abschätzen und gezielt einsetzen zu können, nicht nur eine Ausbildung sondern auch Erfahrung haben.

Für systemische Aufstellungsarbeit ist nicht nur eine Ausbildung erforderlich, man muss auch genügend Beteiligungswillige versammeln.⁴⁷⁹ Das Instrument des Therapeuten-Splittings ist angesichts der Personalknappheit in Schule unrealistisch. Das Ambivalenzmanagement des Beraters (sowohl-als-auch) wurde im Zusammenhang mit Fragen der Neutralität angesprochen.

Die in diesem Kapitel (10.6) zusammen getragenen Methoden und Foki für außerunterrichtliche Gesprächsführung und Beziehungsgestaltung in der Schule zielen letztlich immer auch darauf, Schüler und Eltern (und Kollegen) zur Kooperation zu motivieren.

10.7 das Gegenüber zur Kooperation gewinnen

Aufgrund der schulpädagogisch-typischen Vermischung von Kontrolle/Bewertung einerseits und Entwicklungsanregungsversuchen andererseits befinden sich viele, vermutlich die meisten Situationen außerunterrichtlicher Gespräche in Schule nicht in einem reinen Beratungskontext im engeren Sinne. Die Gewinnung des Gegenübers für den Motivationstyp bzw. das Interaktionsangebot ‚Kunde‘ in Gesprächs- und Unterrichtssituationen im generellen Zwangsrahmen Schule ist daher eine der Hauptaufgaben des Pädagogen. Hier werden zusammenfassend mehrere für Schule wichtige Methoden der Kundengewinnung für die zwei Kontexte der Pädagogik unterschieden.

10.7.1 Kooperationsangebote im Angebotskontext

Im Bereich von *Unterricht* und *Beratung* gibt es etliche bedeutsame Formen von Kooperationsangeboten im schulisch-pädagogischen Sektor.

- Ankoppeln: aktives Zuhören und Verständnis zeigen, die Sprache des Klienten sprechen, zentrale Begriffe, Bilder, Metaphern aufgreifen, Aufmerksamkeitsfoki beachten,
- Ressourcen mobilisieren: Suche nach dem Sinn des Verhaltens, Blick auf Performanz, lösungsorientierte Fragen
- auf die Meta-Ebene gehen: Kommunikation und Beziehung klären, Auftragsklärung, eigene Resonanzen mitteilen
- Umgang mit ‚Widerstand‘: vgl. Abb. 10-13 auf S.429
- entpathologisierende Umdeutungen: vgl. Abb. 10-20 auf S.437
- Zukunftsbefragung: spielerisch und humorvoll Möglichkeitsräume eröffnen⁴⁸⁰ aber auch ernste Frage nach Konsequenzen der Nichtveränderung

⁴⁷⁹ Außerdem ist durch (die Diskussion um) Hellinger diese Methode bei Eltern und Lehrern ‚anrühlich‘ geworden, wenngleich die Arbeit von Varga von Kibéd/ Sparrer sich in Beraterkreisen höherer Akzeptanz erfreuen.

⁴⁸⁰ Palmowski (1999a) spricht von der „prospektiven Perspektive“ (im Gegensatz zur retrospektiven Perspektive).

- Einladung für später: Hinweis, dass der andere ja immerhin nun wisse, wo man als Berater (jetzt hat der andere auch schon einen persönlichen Eindruck) erreichbar wäre, falls sich zu einem späteren Zeitpunkt doch vielleicht ein Beratungsbedürfnis in Ansätzen zeigen sollte.⁴⁸¹

Für Situationen, in denen der Pädagoge *speziell in Beratungsfunktion* angefragt wird, ist es insb. hilfreich zu wissen, wie man Klagende, Ko-Therapeuten und Besucher zur Kooperation einladen kann und die Zusammenarbeit ausbauen kann.

- Auftragsklärung mit Kooperationsangeboten: Klärung, ob Besucher, Klagende oder Klienten das Gespräch wollen.⁴⁸²
- Bei Besuchern kann der Berater nachfragen, was derjenige vom Besucher will, der ihn geschickt hat. Außerdem kann der beratende Pädagoge sein eigenes Dilemma veröffentlichen (‚Ich würde gerne was zu Ihrer Erzählung sagen, habe aber keinen Auftrag’) und in Verbindung bringen mit einem Angebot für einen lösbaren Auftrag.
- Bei Klagenden kann der Berater nachfragen, was denn bisher (schon) gut lief bzw. läuft, was bisher nicht funktioniert hat und was so bleiben soll, wie es ist. Wenn der vom Klagenden als ‚Täter’ gesehene Mensch nicht anwesend ist, kann der Berater das Leid des Klagenden wertschätzen und ihn nach der Wahrscheinlichkeit der Veränderung des ‚Täters’ fragen. Nach (wahrscheinlichem) Eintritt einer Erwartungsenttäuschung kann die Existenz des Täters als ‚Restriktion’ (G.Schmidt) umgedeutet werden, und ein lösbares Beratungsangebot kann dem Klagenden für den Umgang mit dem ‚Täter’ als zweitbeste Lösung angeboten werden.⁴⁸³ Wenn der ‚Täter’ anwesend ist, kann der Berater sich nach Auswirkungen erkunden, die die Annahme des Auftrags des Klagenden durch den Berater für die Beratung hätte, bevor er (meist) eine neue Auftragsklärung unternehmen kann.
- Beim Interaktionsmuster Ko-Therapeut kann der beratende Pädagoge dessen Engagement ernst nehmen und danach fragen, ob er glaube, dass ein solches Vorgehen helfe. Häufig kann der Berater dann weiter vorgehen, wie beim Klagenden-Muster beschrieben. Bei verhaltensauffälligen Kindern kann es aber auch sinnvoll sein, ko-therapierende Eltern als Experten für ihr Kind (zu Hause) und quasi als Ko-Therapeuten oder Supervisoren im Beratungssetting zur Mitarbeit an der Problemlösung einzuladen (Mücke 2003, 233).
- systemische Fragen: auf umfangreiche Fragekataloge wurde bereits in Kap.10.6.5 hingewiesen. Insbesondere zirkuläres Fragen hilft, Außenperspektiven herzustellen. Verschlimmerungsfragen stellen Problemtäterschaft her und können vom Beratenen als hilfreich im Sinne der eigenen Bewusstwerdung aufgefasst werden.⁴⁸⁴

⁴⁸¹ Der Berater sollte ein solches Angebot nur machen, falls es für ihn stimmig ist.

⁴⁸² Die folgenden Ausführungen richten sich nach: Schumacher 2002, G.Schmidt 2004a, Mücke 2003, 223ff.

⁴⁸³ diverse weitere Möglichkeiten finden sich bei Mücke 2003, 226ff, der sich an G.Schmidt anlehnt.

⁴⁸⁴ Sie können aber u.U. auch vom Beratenen als mögliches Schuldeingeständnis mit potenziellem Gesichtsverlust verbunden sein und legitimer Weise abgelehnt werden.

- Suche nach Ausnahmen: Die Suche nach Ausnahmen wird mit Lösungstäterschaft verbunden und ggf. auch mit der Frage nach dem, was auf alle Fälle beibehalten werden sollte, weil es schon jetzt gut läuft.

Die genannten Möglichkeiten stehen auch dann zur Verfügung, wenn der Pädagoge von sich aus das Gespräch sucht und das Gegenüber sich auf ein Gespräch einlässt, in dem es ihn in beratender Funktion akzeptiert.

10.7.2 Kooperationsangebote im Durchsetzungskontext

Im Zusammenhang mit eher konfrontativen Gesprächen, die in der Regel in den Durchsetzungskontext fallen, kann durchaus auch Zusammenarbeit angeboten werden. Die folgenden Ausführungen beziehen sich in den Formulierungen eher auf Einzelgesprächssituationen, sie können aber auch auf Unterricht bezogen sein.

- Grenzsetzung und Kooperationsangebote: Bei einem Gespräch mit einem Vertreter eines Motivationstyps, der als ‚Anklagender‘ (vgl. Fußnote 449) bezeichnet worden ist (Henning/Ehinger 2003, 82), ist es wichtig, freundlich, wertschätzend und bestimmt Grenzen zu setzen (vgl. Kap. 10.6.2), und möglich, dies mit einem Kooperationsangebot zu verbinden
- Konfrontation und Unterstützungsangebot: Bei einem Gespräch mit einem Vertreter eines Motivationstyps, der als ‚Gleichgültiger‘ bezeichnet werden könnte, kann es für den (Beratungs-)Lehrer als Anwalt des Kindes notwendig sein, in eine klare Konfrontation zu gehen, ggf. mit dem Hinweis auf konkrete außerschulhäusliche Kontrollkontexte und Unterstützungsmöglichkeiten.
- Zwang als Ressource: Beratung im Zwangskontext unter Triangulationsbedingungen oder Begleitung im Trainingsraum bspw. können aus Zwang eine Ressource machen.
- pädagogische Kraft durch Präsenz: Der Berater drückt, auch durch seine Handlungen, sein aufrichtiges Interesse und sein Anteilnehmen aus, dass die Kinder und Jugendlichen es wert sind, persönliche Konfrontation im energetischen Kontakt erfahren und spüren zu können.

Omer/Schlippe (2002, 88) empfehlen unabhängig von den hier genannten Bereichen, die Wahrscheinlichkeit dafür, Eltern wie Kindern zu einer möglichst fruchtbaren Kooperation zu gewinnen, dadurch zu steigern, dass der Berater bzw. Pädagoge mit einem stark empathischen Ausdruck von Respekt beginnt und mit einer kraftvollen Herausforderung endet: „Beide Teile dieser Botschaft verstärken sich gegenseitig: Die Herausforderung ist annehmbar wegen der vorhergehenden Unterstützung, und die Unterstützung ist glaubwürdiger wegen der nachfolgenden Herausforderung.“

Die auch im systemisch-konstruktivistischen Ansatz wiederzufindende kooperativ-einladende Haltung wurde bereits vom humanistischen Ansatz in Schule eingebracht. Auf dem

Hintergrund von Kooperationsangeboten *und* pädagogischer Handlungsfähigkeit werden im nächsten Kapitel kurz Vor- und Nachteile der beiden Ansätze für die schulische Arbeit diskutiert.

10.8 Chancen und Gefahren systemischer und humanistischer Beratung

Auch die der in Schule mittlerweile doch recht weit verbreiteten humanistischen Psychologie beruht auf einer grundlegenden Kooperationsbereitschaft. Anders als in dem hier vorgeschlagenen Ansatz systemisch-konstruktivistischer Pädagogik aber besteht beim humanistischen Ansatz teilweise eine Notwendigkeit, dass Schüler und Eltern mit den Lehrern kooperieren, damit das humanistische Vorgehen gelingen kann. Letzteres ist daher insb. im Durchsetzungskontext teilweise mit deutlich weniger Handlungsalternativen ausgestattet als systemisch-konstruktivistisches Handeln. Das hängt damit zusammen, dass etliche Charakteristika der systemischen Beratung sich aus problematischen Erfahrungen mit den bis dahin gängigen Beratungsmethoden (darunter die humanistische⁴⁸⁵) ergeben haben, so dass eine andersartige oder differenziertere Sichtweise Chancen auf erweiterte Handlungsspielräume zuließ und -lässt. Umgekehrt kann aber die systemisch-konstruktivistische Beratung ihrerseits in Interaktionsprozessen wiederum jene Aspekte übersehen, die in anderen Ansätzen stark betont werden und denen gegenüber sie sich tendenziell abgrenzt, um ihr eigenes Profil zu gewinnen bzw. zu zeigen.

Verschiedene Beratungsansätze besitzen voneinander differierende Blickwinkel, die unterschiedliche Aspekte der Wirklichkeit betonen und auch unterschiedliche Vorteile und Fallen mit sich bringen. Palmowski (2003) hat konsequenterweise die unterschiedlichen Ansatzpunkte diverser Beratungsrichtungen einander gegenüber gestellt und auf den schulischen Kontext bezogen. Aus konstruktivistischer Sicht ergeben vielfältige und voneinander differierende Erzählungen einen großen Reichtum an praktischen Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Wirklichkeit.

Für das Vorhaben dieser Dissertation sollen - da die humanistische Sichtweise sich in weiten Teilen der Schule und Erziehung mittlerweile etabliert hat, während zurzeit die systemische an Bedeutung gewinnt - Stärken und mögliche Fallen humanistischer und systemischer Beziehungsgestaltung bzw. Beratung in einem kurzen tabellarischen Profil einander schwerpunktbildend gegenüber gestellt werden. Diese Kontrastierung respektiert, dass beide Ansätze von unterschiedlichen Prämissen ausgehen und will für die tägliche pädagogische Praxis auf Aspekte hinweisen, bei denen sich beide Ansätze im Sinne (des systemischen Arguments) ihrer Nützlichkeit ergänzen. Für beide Ansätze soll gelten, dass der Berater nicht weiß, was für den Klienten

⁴⁸⁵ „I don't want any nondirective crap. I need a *person* to talk to“, zitiert Thomas schon 1976 (S.171, Hvg.i.Org.) einen Klienten.

gut bzw. richtig ist.⁴⁸⁶ Insofern, als die humanistische Begleitungsweise sich bewusst im Wesentlichen auf Spiegelungs- und Genauerungstechniken beschränkt, kann auch beiden Vorgehensweisen eine Ressourcenorientierung zuerkannt werden.

Im unten stehenden Schaubild sind einige zentrale Unterschiede in den beiden genannten Sichtweisen von Beratung zusammengestellt. Die Tabelle kann von links nach rechts gelesen werden, aber auch von rechts nach links unter Umkehrung der Aussagen.

⁴⁸⁶ Die Verwendung der Formulierung ‚soll gelten‘ bezieht sich darauf, dass es auch Vertreter der humanistischen bzw. der tiefenpsychologisch-humanistischen Richtung gibt, die zumindest Interpretationshoheit für diverse Bereiche (z.B. Träume) beanspruchen. In meinem Verständnis humanistisch-beraterischer Begleitung besitzt der Klient Interpretationshoheit, der Berater kann Interpretations*angebote* machen.

humanistische Beratung	Chance	Gefahr humanist. Btng	systemische Beratung
Berater als Zuhörer inhaltlicher Aspekt im Vordergrund	<ul style="list-style-type: none"> Spiegelung, differenziertere Selbstwahrnehmung des Klienten Berater stülpt nichts über 	<ul style="list-style-type: none"> Verzicht auf mögliche Interventionen, Anregungen unzureichende Selbstistanzierung (Außenperspektive) des Klienten 	Berater als Prozessbeteiligter formaler Aspekt (Mustererkennung) im Vordergrund, mehr Gestaltungsmöglichkeiten in der Beratung
Verstehen	<ul style="list-style-type: none"> Ankopplung 	<ul style="list-style-type: none"> Verbleib im problematischen Altbekannten 	Neugier, Nicht-Verstehen, Verstörung
eher wohlwollende Fürsorge	<ul style="list-style-type: none"> Unterstützung, vorübergehende Entlastung des Klienten, damit er wieder „zu sich“, d.h. auch zu seinen Ressourcen, kommen kann 	<ul style="list-style-type: none"> Entnüdigung, Chronifizierung (dauerhafte Verlängerung des Problems) 	eher Kundenorientierung: Was will der für sein Leben selbst verantwortliche Klient?
eher Kausalität	<ul style="list-style-type: none"> (schnelle) Lösungsherstellung, wo unkomplexe kausale Konzepte greifen 	<ul style="list-style-type: none"> mangelnde Berücksichtigung von Kontexten und Interdependenzen, zu kurz greifende Lösungen Thema Schuld(verteilung) 	eher Kreislaufprozesse, Reflexivität und Interdependenzen
einseitige Behandlung ; der Klient wird vom Berater behandelt.	<ul style="list-style-type: none"> Betonung der Beziehung zwischen Berater und Klient 	<ul style="list-style-type: none"> Problemtransance beim oder Teil-Entnüdigung des Klienten trotz non-direktiven Vorgehens 	Beratung als Kooperation, Ko-Evolution ; Vertrauen gegenüber Klient, gezielte Erarbeitung von Zugängen zu verfügbaren Ressourcen
eher Problemfokus	<ul style="list-style-type: none"> Akzeptanz und Würdigung des Leids des Klienten 	<ul style="list-style-type: none"> Gefahr der Pathologisierung sowie der Resignation des Klienten Problemtransance, Verhindern möglicher (Spontan)Lösungen 	eher Ressourcen- und Lösungsfokus bzw. Achten auf die Ambivalenz zwischen Problemvorteilen und Lösungsnachteilen
Persönlichkeit des Klienten	<ul style="list-style-type: none"> Veränderungschancen im Inneren des Klienten 	<ul style="list-style-type: none"> Thema Schuld(verteilung), mangelnde Kontextberücksichtigung bei Lösungen 	Kontextbezogenheit des Klientenverhaltens
humanistische Beratung	das Gegenteil dieser Spalte als Gefahr system. Btng	das Gegenteil dieser Spalte als Chancen system. Btng	systemische Beratung

Abb. 10-22: Stärken und Schwächen humanistischer und systemischer Beratung

Der zunehmende Beratungsbedarf in Schule lässt es sinnvoll erscheinen, im praktischen Tun durchaus auf die Stärken unterschiedlicher Ansätze zurückzugreifen. Um diese adäquat einsetzen zu können, kann es sinnvoll sein, zumindest einige Grundlagen der verschiedenen Ansätze zu kennen. Zumindest für Beratungs- und Förderlehrer erscheint es auch als sinnvoll, ein ‚Stand-bein‘ zu haben, d.h. einem Ansatz zu folgen, in dem man die theoretische Grundlage so gut kennt, dass man sie mit der Praxis und umgekehrt verbinden kann, um professionell handeln und sich selbst anregen und weiterentwickeln zu können. Stecken Pädagogen in Beratungs- oder Konfliktsituationen zwischen verschiedenen Ansätzen fest, bietet es sich an, sich selber super- oder intervisorische Beratung zu holen.

10.9 Beratung und Supervision für Lehrer

Dafür, dass Pädagogen sich selber unterstützende Beratung gönnen, gibt es mittlerweile etliche gute Gründe. Die für das komplexe System Schule typische Unklarheit eigener Positionierungen in der Vielfalt pädagogischer Funktionen ist Alltag für Lehrer. Obendrein sind „Lehrer [...] isoliert. Die Lehrerin steht allein vor der Klasse und man erwartet von ihr, dass sie mit den Problemen allein fertig wird“ (Omer/Schlippe 2004, 165). Gegenseitige Unterstützung entsteht meist spontan und ist nicht dauerhaft implementiert. Zusätzlich leiden sie unter gängigen Mythen (Kap. 9.4) wie z.B., dass ein guter Pädagoge mit allen Schülern umgehen könne, oder, dass „man wohl ein persönliches Problem haben müsse, wenn man sich durch eine Sache aus der Fassung bringen lasse“ (Cecchin et al. 2005, 82). Wer Probleme mit seiner Klasse oder seinen Schülern hat, gilt schnell als unprofessionell. Uneinigkeit unter Lehrern sabotiert aber deren Autorität (Omer/ Schlippe 2004, 166). Auch zeichnen sich etliche Lehrerkollegien mitunter durch gemeinsames Klagen aus, das die Probleme nicht verändert aber leichter aushaltbar (zu) machen (scheint): „In der Alltagskommunikation unserer Kultur lassen sich sehr viele Kontexte finden, in denen Beziehungen meist dadurch gepflegt werden, dass wechselseitig geklagt wird und man so Bindung herstellt und viele kommunikative Lücken erfolgreich füllen kann“ (G.Schmidt 2004a, 95). Man erhält damit aber auch eine Problemtrance aufrecht.

Schließlich erfordert die Postmoderne „die Notwendigkeit ständiger Vergewisserung in der individuellen und sozialen Konstruktion. Erzeugte Verlässlichkeiten [...] werden immer wieder den Berg hinunterrollen“ (Lindemann 2006, 17). Neben dem häufigen Thema ‚schwierige Schüler‘ tritt (zunehmend?) die Behandlung von Problemen mit Kollegen und Schulleitung (Palmowski 1998a, 23,25; Bauer 2007b). Diverse Formen der Super- bzw. Intervision sind auf solchen Hintergründen für Pädagogen sinnvoll. Für Kollegen unterschiedlicher Schulen ist Super/Intervision meist einfacher, weil der Blick von außen neutraler bzw. nicht-wissender ist und private Anteile der Teilnehmer besser geschützt sind (Hubrig/ Herrmann 2000, 155).

Supervision für Lehrer definieren Ehinger/Hennig (1994, 13)⁴⁸⁷ als einen „Lehr- und Arbeitsprozeß, der eine systemische (ganzheitliche) Begleitung und Reflexion beruflichen Handelns ermöglicht“. Schwierige berufliche Probleme unter Kollegen und/oder mit Experten zu besprechen, wird in einer postmodernen, system- und interdependenzbewussten, konstruktivistischen Pädagogik als „ein Zeichen fortschreitender Professionalisierung“ (Kirschner-Liss et al 2001, 32) gewertet.

Ein Gespür für eigenes Unbehagen zu entwickeln, zu besitzen und zu entfalten, wenn Unterricht oder eine Beratung keine Fortschritte machen, die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und kritischen Selbstbetrachtung sowie zur Suche nach Präsenz (Hargens 2006, 82) können als „eine der wichtigsten Voraussetzungen für erfolgreiches erzieherisches Handeln“ (Rotthaus 1999a, 96) angesehen werden. Kollegiale Fallberatung und Supervision sind also nicht Eingeständnis persönlichen oder beruflichen Scheiterns sondern vielmehr wichtige, „kompetente Bausteine bei der Konstruktion des selbstorganisierten Bildungsprozesses: Dieser Schritt ist freiwillig, selbstorganisiert und präventiv. Er kommt zugute der eigenen Persönlichkeit, der Supervisionsgruppe als ganzer, und vor allem den ‚Kids‘“ (Huschke-Rhein 1998b, 49).

Der Komplexität des Lehrberufs entsprechend, sehen Ehinger/Hennig eher große Felder als Gegenstand von Supervision bzw. professioneller pädagogischer Reflexion:

⁴⁸⁷ in Anlehnung an Brandau 1991, 29.

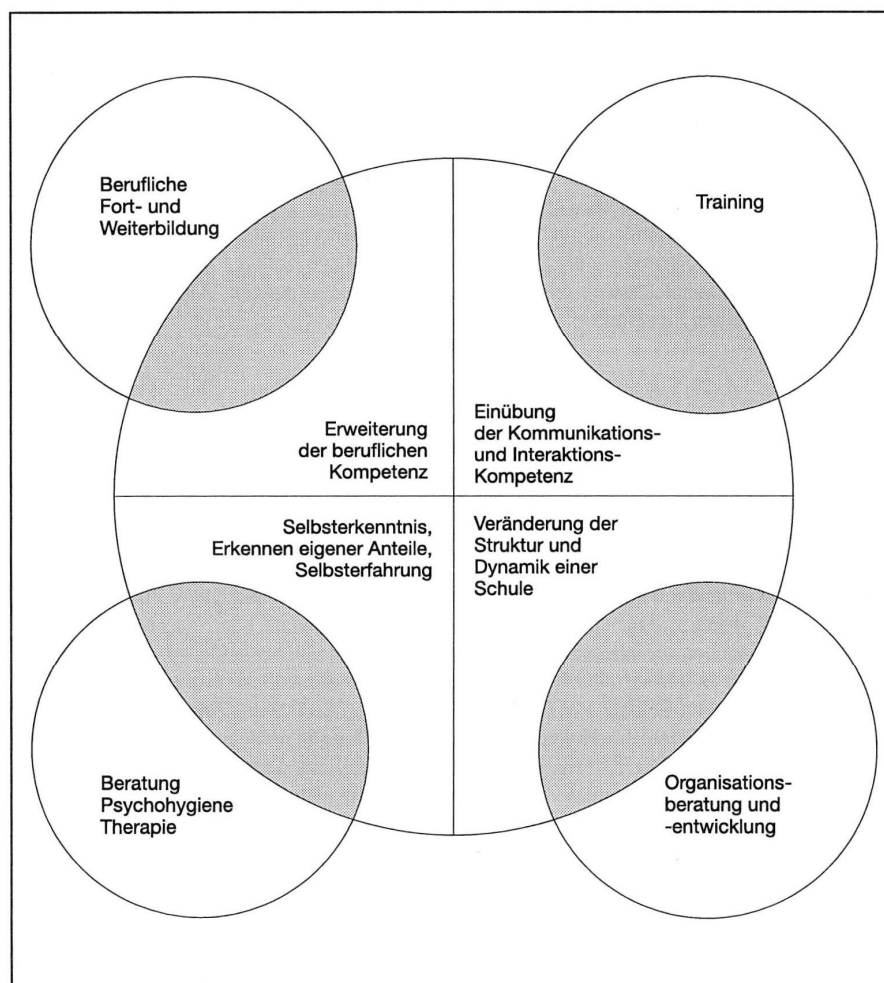


Abb. 10-23: Aufgabenfelder systemischer Lehrersupervision mit angrenzenden Bereichen (Ehinger/Hennig 1994, 13)

Es gibt eine Vielzahl von in pädagogischen Handlungsfeldern (und auch in der Schule) bewährter Modelle, um sich regelmäßig, strukturiert und nach einer klaren Methode mit Kollegen über schulische Probleme auszutauschen und bei der Lösungssuche zu begleiten, z.B. Ehinger/Hennig 1994; Mutzeck/Schlee 1996, Mutzeck 2005; Binder 2000. Supervision kann im pädagogischen Kontext auch als Intervision und geleitete Gruppenkonsultation verstanden werden. Wie ein einzelner Lehrer kann eine ohne Supervisor arbeitende Gruppe auch anhand vorliegender, teilweise elaborierter Fragebögen Selbstreflexionen anstellen (z.B. Voß/ Schemmann 2006⁴⁸⁸; Lindemann 2007; Rademacher/Philipp 2002, 47ff).

Bei aller Verschiedenheit der Begrifflichkeiten und Varianten, geht es letztlich um „eine moderne Form der Konsultation für berufsbedingte Belastungen oder Probleme, [...] eine Unterstützung bei systembedingten Problemen oder Konflikten in pädagogischen Institutionen“ (Huschke-Rhein 1998b, 47). In Abgrenzung zur Intervision kann Supervision verstanden werden

⁴⁸⁸ Sie benennen als zentrale Themen: Reflexion des Selbstbilds als Lehrer, von Unterricht, Beratungstätigkeit, Elternarbeit, Schulleben, Leitungskultur, Kooperation/Vernetzung, Metareflexion über die Reflexion mithilfe des Fragebogens.

als „Metaperspektive eines *externen Beraters* [...] mit dem Ziel, dem Betroffenen Anregungen oder Hilfen für eine neue Sichtweise seiner Situation zu bieten [...] als Hilfe zur Selbsthilfe, eben zu neuer Selbstorganisation“ (Huschke-Rhein 1998b, 47, Hvg. R.M.) und zu neuen Handlungsmöglichkeiten. Vielfältige Möglichkeiten wie geleitete Reflexion, Rollenspiele, Aufstellungsarbeit (Varga von Kibéd/ Sparrer 2000, G.Weber 2002)⁴⁸⁹, Inneres Team usw. sind möglich. Grundgedanke ist, dass Berufs-, Lern- und Lebenserfahrungen des einen Lehrers von anderen Kollegen – ggf. unter Moderation und Ergänzungen durch einen Supervisor - als hilfreich für die Bewältigung von eigenen Konfliktsituationen erlebt werden können. Das müsste schon in der Lehrer-Ausbildung berücksichtigt werden und muss ein wesentlicher Punkt für die Weiterbildung von Pädagogen sein.

Für Pädagogen im schulischen Umfeld besonders wichtige Themen sind häufig Autorität und Macht (Looss 2006, 2007). Franke-Gricksch (2000, 177) weist darauf hin, dass aus ihrer Erfahrung es Lehrern schwer fällt, sich autoritatives Verhalten zu ‚nehmen‘, wenn sie Autorität sehr kritisch gegenüber stehen. Dann wird es aber auch schwer, souverän und angemessen mit dem Wechselspiel zwischen den beiden Kontexten der Pädagogik, insb. mit dem Durchsetzungskontext, umzugehen. Pädagoge und/oder Berater, die Supervisionsprozesse suchen, haben sich meist in inhaltliche Aspekte ‚verrannt‘ und dabei Fragen des Prozesses und der Form aus dem Blick verloren. Dann sollte der Pädagoge eigenen Positionen sowie Positionen der Institution, in der er arbeitet, gegenüber respektlos werden und diese hinterfragen (Cecchin et al. 2005, 85f)

In Schule lassen sich gemäß Cecchin et al. (2005, 86) v.a. zwei häufige unproduktive Muster erkennen: Erstens, führt der Versuch, Kontrolle zu gewinnen, zu einer Gegenregulation, der Schüler eher (weiter) außer Kontrolle bringt. Zweitens, kann auch der Wunsch des Pädagogen, dass ein Schüler viel lernt oder sich stark verändert, zu ‚Widerstand‘ einladen. Die Wirksamkeitslogik der Gegenregulation ist häufig der Versuch des Schülers oder Begleiteten, seine Eigenständigkeit im beschriebenen Beziehungskontext zu wahren (Willi 2002, 24).

Für Lehrer kann dann die Wiedererlangung bzw. Betonung von Möglichkeitsraum und Spielmodus günstig sein. Hargens schlägt vor, weniger darauf achten, was genau der Schüler tut, sondern eher darauf, wie er versucht, den Lehrer ‚auf die Palme zu bringen‘, und dann diesen Prozess nicht als Ernst sondern als ein Spiel zu sehen, bei dem man als Pädagoge versuchen kann, sich nicht wieder ‚kriegen‘ zu lassen. Dann kann der Pädagoge im problematischen Schülerverhalten mitunter sogar die soziale Fähigkeit erkennen, das Verhalten eines anderen (nämlich des Pädagogen) in seinem eigenen Sinne zu beeinflussen. „Genau diese Definition – Spiel statt Ernst – hat mich gelassener gemacht“ (Hargens 2002, 35). Egal, ob ein solches Spiel öffentlich angekündigt wird oder nicht, eine solche Herangehensweise verändert zwar (zunächst) nicht das

⁴⁸⁹ Für Aspekte des Familienstellens in Schulberatung und Supervision vgl.: Schneider 2000b, Franke-Gricksch 2000, Brena 2004, Balgo 2004..

störende Verhalten, aber die eigene Form, sich dazu als Pädagoge in Beziehung zu setzen (Hargens 2002, 35ff). Genau das ermöglicht neues Handeln für die Beteiligten bzw. Betroffenen.

Ein guter Supervisor oder Interventionsleiter in schulpädagogischen Kontexten ist vor allem ein guter Moderator unter ansonsten gleichgestellten Fachleuten (Huschke-Rhein 1998b, 185), *Primus inter pares* (Voß 1997b, 227). Besitzt er weitergehende therapeutisch-beraterische Ausbildungen und Erfahrungen als die anderen, kann er aus seinem Fundus Vorschläge für alternative Sichtweisen unterbreiten. Auch muss er Rahmenbedingungen für einen förderlichen und effektiven Ablauf herstellen und auf ein wertschätzendes, ggf. ressourcenorientiertes Gruppenklima achten und so der von Orths (2003, 25) als lehrerzimmertypisch bezeichneten Jammerhaltung in Kollegien ggf. eine alternative, lösungs- und handlungsfokussierende Haltung gegenüberstellen. Auch sollte er auf die Machbarkeit der Zielsetzungen achten (Lindemann 2006, 16). Voß (1997b, 277ff) nennt einige Aspekte, die aus systemischer Perspektive besonders zu trainieren sind, insb.: Erhöhung der Wahrnehmungssensibilität, Empathie und Perspektivenwechsel, systemische Fragetechniken, Denken in Systemen und Kreisläufen, Umdeuten, Wahrnehmung und Nutzung von Ressourcen. Außerdem sollte der Supervisor auf eine Rückbindung an theoretische Grundlagen achten⁴⁹⁰: „Professionalität im Lehrerhandeln kann nur da entstehen (oder erhalten bleiben), wo die prinzipielle Möglichkeit der (lösungsorientierten) fachlichen Refle[x]ion des eigenen Handelns gegeben ist [...- und zwar, R.M.] in dem Maße, in dem der Praktiker in der Lage ist, sein Handeln in der Theorie zu verorten“ (Palmowski 2002a, 26). Letztlich hat der Supervisor genau wie ein Therapeut (und ein Pädagoge oder Lehrer) die paradoxe Aufgabe, sich überflüssig zu machen.

Die letzte Aussage gilt nicht für zwei abschließende Bemerkungen. Erstens kann auch die Fähigkeit, eigene innere Resonanzen wahrnehmen und für eigene Entscheidungsprozesse nutzbar machen zu können (vgl. Kap. 9.6.2), als Ressource des Pädagogen und eine Art ‚permanenter Selbstsupervision‘ (Schumacher 2002) angesehen werden. Zweitens lässt sich auch der ganz ‚normale‘ Unterricht - insofern als Beziehung zirkulär organisiert wird - in dem Sinne als ein kontinuierlich supervidierter Prozess verstehen, als im Interaktionssystem Unterricht Schüler Lehrern ständig Rückkopplungen bzw. Feedback anbieten. Schüler leisten sozusagen ständig gratis Supervision (Schumacher 2002). Dies geschieht meist nicht in expliziter und verbal elaborierter direkter Form, aber Schülerverhalten, z.B. ‚Nebenbeschäftigung‘, ist immer auch Rückmeldung zum gehaltenen Unterricht (Voß/ Haug 2000, 168).

Neben den weiter oben genannten Supervisionsthemen schwierige Schüler, Eltern, Kollegen und Schulleitung sind Prozesse der Entwicklung von Schule als Organisation ein weiteres

⁴⁹⁰ Das sind bereits erste Hinweise auf wichtige Inhalte eines systemisch-konstruktivistischen Weiterbildungscurriculums (vgl. Kap.13).

wichtiges Thema für Einzellehrer und Lehrergruppen. Diesem Thema ist das folgende Kapitel gewidmet.

11 systemisch-konstruktivistische Schulorganisationsentwicklung

Schule stellt sowohl als staatlich gelenktes System als auch im Sinne des Schulhauses, in dem ein Pädagoge tätig ist, relevante Umwelten des Handelns des jeweiligen Lehrers dar. Diese Umwelten (bzw. seine Sichtweise von ihnen) gilt es, aus systemisch-konstruktivistischem Blick, für den Lehrer zu beachten, wenn er sich in solchen komplexen Zusammenhängen angemessen orientieren und positionieren will – und diese Umwelten vielleicht sogar, soweit möglich, mit Kollegen und Schülern in Schulentwicklungsprozessen gemeinsam verhandeln und gestalten will.

In diesem Kapitel sollen neuere, insb. systemisch-konstruktivistische Ideen zur Schulhausentwicklung zunächst dargestellt und erläutert werden. Die Idee, dass das Schulhaus ein System mit Subsystemen ist, das zurzeit verstärktem Veränderungsdruck unterliegt, wird auf erste grundlegende Konsequenzen für Schule hin untersucht und kritisch diskutiert. Eine besondere Rolle hierbei spielt die Vernetzung von Schulhäusern mit außerschulhäuslichen Institutionen und Ansprechpartnern. Dieser Vernetzungsbedarf steigt angesichts veränderter gesellschaftlicher Bedingungen allmählich und kontinuierlich, und er wird auch in der entsprechenden Literatur zunehmend diskutiert. Gerade für Beratungslehrer aber auch für Klassenlehrer, die mit der Zunahme von Konfliktfällen in der Schule besonders stark konfrontiert sind, kann eine Vernetzung innerhalb und außerhalb des Schulhauses hilfreich sein.

Da an Weiterbildungen (wie der in dieser Doktorarbeit untersuchten) i.d.R. eher engagierte Pädagogen teilnehmen, denen auch die Entwicklung des eigenen Schulhauses ein wichtiges Anliegen ist, ist davon auszugehen, dass sie häufig auch in Schulentwicklungsprozessen involviert sind. Sie sind dies allerdings vermutlich, ohne entsprechendes Basiswissen über (systemische) Organisationsentwicklung zu besitzen, da dies i.d.R. genauso wenig Teil der Ausbildung war bzw. ist als Beziehungsgestaltung und Kommunikation. Häufig verausgaben sich Pädagogen an Schulhäusern dann über Jahre im gut gemeinten aber letztlich vergeblichen Versuch, bestimmte Projekte und Vorhaben in der Schulhauskultur zu verankern. Folglich erscheint es sinnvoll, einige Aspekte herauszuarbeiten, die bei der Initiierung und Durchführung von Schulentwicklungsprozessen sowohl von einzelnen Pädagogen als auch von Lehrergruppen von Anfang an zu berücksichtigen sind, wenn die Erfolgchancen auf dauerhafte Implementierung von Projekten in der Schulhauskultur erhöht werden sollen.

Im Folgenden werden zunächst grundlegende Überlegungen zu Veränderungskulturen in Schulhäusern angestellt (Kap.11.1) und Schulorganisationsentwicklung aus systemisch-

konstruktivistischer Sicht beschrieben (Kap.11.2). Den in der Fachliteratur zu findenden Bedenken bezüglich der Veränderbarkeit von Schule gibt das Kap.11.3 Raum. Ein Schwerpunkt des 11. Kapitels stellen die Überlegungen zu Kooperation in und von Schulhäusern und zu ihrer Vernetzung dar (Kap.11.4). Die Position des engagierten Einzellehrers (wie er z.B. gerade in Weiterbildungen zu finden ist) in Schulentwicklungsprozessen beleuchtet abschließend Kap.11.5. Verdeutlicht wird, worauf er konkret achten muss, wenn er sich nicht umsonst verausgaben will.

11.1 Schulhaus und Veränderungskultur

Schulhäuser befinden sich in gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Umwelten, von denen zumindest die ersten beiden seit längerem in einem verstärkten Wandel begriffen sind. Auch die Schulpolitik in Deutschland ist mittlerweile in den letzten Jahren auf die Suche nach Neuerungen gegangen. Daher wächst, zumindest von außen betrachtet, der Veränderungsdruck auf Schulhäuser. Das gilt auch dann, wenn angenommen bzw. kritisiert wird, dass viele staatliche Neuerungen im Bildungswesen v.a. unter Aspekten von Kostenminimierung durchgeführt werden und eher Veränderungen erster Ordnung anvisieren.

Bereits weiter oben wurde festgehalten, dass der gegenwärtige *gesellschaftliche* Wandel zum Wegfall von Traditionen führt oder zumindest dazu, dass diese in einem schwierigen Spannungsverhältnis zur Notwendigkeit von Innovationen stehen. Auf Dauer werden lokale, selbstorganisationale Lösungen gefunden werden müssen. Dann gilt: „Je größer das Ausmaß an Selbstorganisation, desto wichtiger wird die Reflexion und die Aushandlung von ‚Gütekriterien‘“ (Palmowski 2004b, 83). Hierfür wird beratende Begleitung benötigt. Für Schule als tendenziell eher konservativem System (Kap.8.4.1) gilt dies um so mehr.

Unter *wirtschaftlichen* Gesichtspunkten muss Bildungspolitik – angesichts der momentanen (finanz)politischen Entscheidung für vergleichsweise leere Bildungskassen – Kosten und Nutzen, also Investitionen und Wirkungen in einem günstigen Verhältnis halten. Das gehört zum Organisationsbereich (und nicht zum pädagogisch-‚professionellen‘ Bereich) von Schule in staatlicher Hand. Zurzeit fällt die finanzielle Ausstattung des Bildungssystems in Deutschland gerade auch im OECD-Vergleich eher schwach aus, so dass Organisationsentwickler von einer „ Vernachlässigung des staatlichen Bildungsauftrages“ (v.Lüde 2005, 167) sprechen. Die Finanzknappheit verschärft die schwierige Lage vieler Schulhäuser in Deutschland – den gesellschaftlichen Veränderungen werden sie sich aber über kurz oder lang wahrscheinlich⁴⁹¹ stellen müssen und haben diesen Prozess häufig auch schon begonnen.

⁴⁹¹ Wie weiter unten ausgeführt wird, gibt es auch gute Gründe dafür anzunehmen, dass der Veränderungsdruck auf das bzw. im Schulsystem von innen nicht unbedingt als sehr hoch wahrgenommen bzw. eingeschätzt werden muss.

Spätestens seit dem erhöhten Veränderungsdruck auf wirtschaftliche Unternehmen im Zuge der Globalisierung erkennt die Literatur zur Organisationsentwicklung nicht mehr nur Individuen sondern auch ganzen Unternehmen (Doppler/Lauterburg 2000) und inzwischen auch bürokratischen Systemen - wie dem staatlichen Schulsystem und auch Schulhäusern (Rolff et al. 2000, Fullan 1999) - Lernfähigkeit zu. Von Interesse ist dabei vornehmlich die Organisation nicht mehr der Arbeit im Allgemeinen sondern der *Wissens*-Arbeit. Die Organisation bzw. das Management des Wissens zeichnet sich dadurch aus, „dass relevantes Wissen permanent als revidierbar und verbesserungsfähig gilt, prinzipiell nicht als Wahrheit, sondern als Ressource betrachtet wird und zugleich untrennbar mit Nichtwissen, also mit Risiken verbunden“ ist (Klatetzki 2003, 4). Werning (2003, 127) sieht bzw. fordert Schule als Organisation, „die sich in Frage stellt, die Experimente nicht nur zulässt, sondern herausfordert, die überprüft, ob Konstruktionen von Wirklichkeit [...] nicht längst überholt und dysfunktional geworden sind“. Lernende Organisationen müssen dementsprechend „Kontextbedingungen schaffen, welche den in ihnen und mit ihnen wirkenden Menschen optimale Lernprozesse ermöglichen und sie dazu motivieren“ (G.Schmidt 2004a, 413). Allerdings müssen die Lernprozesse der Organisation *selber* und die Lernprozesse *in* der Organisation den Zielen und Interessen der Organisation dienen.⁴⁹²

Geht man davon aus, dass Schule einerseits den gesellschaftlichen Wandel nur dann integrieren bzw. erfolgreich bewältigen kann, wenn sie sich als wandelbare lernende Organisation mit Selbstgestaltungsfähigkeiten begreift (Fullan 1999), und, dass Schule andererseits ein eher konservatives System ist, dann liegt die Vermutung nahe, dass angesichts steigenden Drucks die Wahrscheinlichkeit für plötzliche, eher abrupte und damit unreflektierte Maßnahmen momentan steigt. G.Schmidt (2004a, 418) konstatiert, dass sich „die Halbwertszeit der angestoßenen Lern- und Veränderungsprozesse [...] in vielen Organisationen in den letzten Jahren enorm verringert“ hat, dafür habe sich „die Zahl der begonnenen Maßnahmen sehr erhöht.“⁴⁹³ Eine Gefahr besteht dann u.a. darin, dass übersehen wird, dass eine lernende Organisation, wenn sie erfolgreich sein will (und das heißt erfolgreich Bewahrung und Veränderung balancieren will), immer auch sehr intensiv „auf das Bewährte und weiterhin Wertvolle im gewohnten Tun fokussieren“ muss (G.Schmidt 2004a, 419). Vermutlich wird der Bedarf an Schulentwicklung weiter steigen, und Fragen der Schulidentität werden sich mit einer möglichen Entwicklung hin zu mehr Ganztagschulen um so unausweichlicher stellen: Je mehr Zeit Schüler und Eltern in einer Schule verbringen, desto unausweichlicher wird die Frage nach ihrer Kultur (Kahl 2004, dvd1, 0:20 min).

⁴⁹² Eine solche Konzeptionierung von Veränderung von Schule drängt allerdings die Frage auf, inwieweit die in Kap. 8.3. ausgeführte Differenz von Profession und Organisation, auf der staatliche Schullenkung zurzeit basiert, dauerhaft noch haltbar ist (Klatetzki 2003, 4).

⁴⁹³ Die Aussage von G.Schmidt bezieht sich nicht speziell auf Schule sondern eher auf Wirtschaftsorganisationen. Für Bildungspolitik und Schulhäuser kann sicherlich mittlerweile ähnliches konstatiert werden, jeweils mit zeitlichen Verzögerungen (Bildungspolitik gegenüber der Wirtschaft, Schulhäuser gegenüber der Bildungspolitik).

Zieht man Beschreibungen bzw. Definitionen von sog. ‚Veränderungskulturen‘ heran – also von Organisationen, die zwischen den Polen Veränderung und Bewahrung Wandel aktiv balancieren und gestalten –, so wird schnell deutlich, dass Schulen hiervon noch relativ weit entfernt sind. Martin/Schuster (2005, 81) bspw. nennen folgende wichtige Merkmale für eine funktionierende Veränderungskultur:

- „Klarheit über die Ziele und Organisationsphilosophie schaffen.
- Neue Spielregeln implementieren und veraltete eliminieren.
- Die Führungskräfte haben eine Vorbildfunktion für die Umsetzung der neuen Regeln.
- Offenheit, Vertrauen und gegenseitige Akzeptanz fördern das Zusammengehörigkeitsgefühl.
- Lernkultur entwickeln, in der der Wandel als Chance gesehen wird.
- Kreative Unruhe, Pioniergeist und Experimentierfreude unterstützen.
- Kultur der Fehlertoleranz, jeder darf auch Fehler machen
- Konstruktive Streitkultur, in der Konfliktfelder frühzeitig erkannt und Konflikte ausgetragen werden.
- Direkte und persönliche Kommunikation verstärken.
- Flexibilität als Teil der Organisationskultur fördern.“

Die Veränderung der Leitvorstellungen zur Organisationsentwicklung in den letzten Jahren verdeutlicht auch eine Gegenüberstellung erstarrter Organisationssysteme mit dynamischen, wie sie v.Lüde (1997, 288) vorschlägt.⁴⁹⁴

⁴⁹⁴ Auch wenn Schulhausorganisation wahrscheinlich dynamischer werden muss, so bleibt doch die Notwendigkeit, Bewahrung und Veränderung auszubalancieren, auch in dynamischen Systemen vorhanden.

Merkmale erstarrter Systeme	Merkmale dynamischer Systeme
Diskutieren und Argumentieren	Erarbeiten und Entdecken
Reden, Rhetorik und Monolog	Zuhören, Verstehen und Dialog
Arbeiten, Definieren, Abgrenzen	Öffnen, Annähern, Begreifen und Entwerfen
Perfektionismus und Vollständigkeitsdenken	Offene Entwicklungsprozesse mit Fehlern und Schwächen
Indirekte Botschaften	Klartext und Offenheit
Betonung von Abhängigkeit	Betonung von Autonomie
Linear-kausales Denken	Phänomenologisches Betrachten und Strukturelles Erfassen
Detailversessenheit	Komplexitätsreduktion
Bewertungsmentalität und Kränkbarkeit	Akzeptanz, Souveränität und Toleranz
Lösungsdruck: Wir „müssen“, als Diktat	Erkennen von derzeit Unlösbarem
Flucht in Aktionismus	Stehenlassen offener Fragen
Orientierung auf die Sache (Systematik und Logik)	Bedürfnisorientierung, Problembezug und Entwicklungsfähigkeit (Situationslogik)
Kontrolldenken (negativer Kontext)	Vertrauensprozesse (positiver Kontext)

Abb. 11-1: erstarrte vs. dynamische Organisationskulturen (v.Lüde 1997, 288 [in Anlehnung an Schley 1993, 307])

Wenngleich heutige Schulhäuser von einer solchen dynamisierten Kultur noch weit entfernt sind, lohnt sich ein Blick auf systemisch-konstruktivistische Vorstellungen zur Schulorganisationsentwicklung. Aus ihnen können wichtige Aspekte abgeleitet werden, die engagierte Pädagogen in Veränderungsprozessen im eigenen Schulhaus im Sinne eigenen Energiemanagements und eigener Gesundheitsprophylaxe ebenso berücksichtigen können wie im Sinne einer zeitangemessenen und postmodern-demokratischen Entwicklung.

11.2 Schulentwicklung aus systemischer Sicht

In diesem Unterkapitel sollen grundlegende Aspekte von Schulorganisationsentwicklung aus systemisch-konstruktivistischer Sicht erläutert werden. Diese sind für Vernetzungs- und Kooperationsbemühungen (Kap. 11.4) sowie ganz grundsätzlich für die Schulentwicklungsbemühungen des engagierten Einzellehrers (Kap. 11.5) hilfreich zu beachten.

Schule gilt mittlerweile als „Gegenstand kontinuierlicher Organisationsentwicklung“ (Büeler 2005, 136). Schule als ‚lernender Organisation‘ unterliegt dabei allerdings der Gefahr einer zu kurz greifenden Gleichsetzung mit einem ‚lernenden Unternehmen‘ (Büeler 2005, 136; Fullan 1999). Die einfache Übertragung von Begriffen wie Qualitätsmanagement, Bildungsmonitoring, Bildungscontrolling aus einem auf dem Marktmodell fußenden Wirtschaftssystem in ein Ordnungssystem staatlicher Bürokratie (Kap. 8.4.2) greift zu kurz. Die Systemlogik sowie die weiter oben angesprochene Notwendigkeit für Schule als Organisation unter ökonomischen As-

pekten Kosten-Nutzen-Verhältnisse zu erfassen, führt im Bereich der Bürokratie und der politisch-technokratischen Leitung des Schulsystems zu Ideen und Durchführung empirischer Messung. Solche harten, quantitativen Beobachtungsverfahren mit dem Focus auf einige durchgehend einfach zu messende Indikatoren aus dem Finanzbereich werden verstärkt (praktiziert) durch die Einführung moderner Managementmethoden im Bildungswesen. Sie übersehen aber die aus systemisch-konstruktivistischer Sicht wichtige Relativität von Beobachtung und unterschätzen den Stellenwert qualitativer und intuitiver Beobachtungen. Damit gehen entscheidende erfolgsrelevante Parameter aus dem Blickfeld verloren (oder sie verlieren zumindest an Bedeutung). Diese Crux gilt auch für die Vielzahl nationaler und internationaler Leistungstests von Schulsystemen (Büeler 2005, 141ff).

Dennoch machen aus systemisch-konstruktivistischer Sicht einige verschiedene Punkte der gegenwärtigen Diskussion um Schulorganisationsentwicklung durchaus Sinn:

- ein vermuteter (allerdings nicht: linear kausaler, sondern zirkulärer) Zusammenhang zwischen der Qualität eines Schulhauses und den Lernerfolgen von Schülern;
- ein Blick auf das soziale System und nicht auf den Einzelnen (König 2006, 226);
- die Ausbalancierung von Bewährtem und Zuveränderndem, von Bewahren und Erneuern (Kap.8.1.2), insb. auch von vorhandenen Interessen.

Neuere Konzepte schulischer Organisationsentwicklung berücksichtigen stärker Aspekte von Selbstorganisation und operationaler Geschlossenheit. Die Vielfalt unterschiedlichster Motive und Interessen der schulischen Akteure führt dementsprechend dazu, die Verantwortung für die innere Gestaltung von Schule nicht bei der Schulleitung, die sicherlich einen ganz wesentlichen Part bei Veränderungsprozessen zu spielen hat⁴⁹⁵, allein zu belassen, sondern zugleich auf die Mitglieder der Schule, insb. auch die Lehrer, auszuweiten. Watzlawick weist darauf hin, dass Menschen grundsätzlich sowohl determiniert durch die Eigenschaften des Systems sind, dem sie angehören, als „auch in der Lage, selbständig einzugreifen und Wandel bewirken zu können. Zwischen Individuum und System, zwischen ‚innen‘ und ‚außen‘ besteht also eine Interdependenz“ (Watzlawick 1995, 35). Nur auf dem Hintergrund eines solchen Modells (Kap.8.1.1) macht es überhaupt Sinn, „nach Formen einer professionalisierten schulischen Governance [zu suchen], an der die verschiedenen Anspruchsgruppen [...] in angemessener Form beteiligt sind“ (Büeler 2005, 138f). Von Lüde (1997, 293) begreift schulische Organisationsentwicklung „als eine pädagogische Veränderungsstrategie“, insofern sie vom mündigen Menschen ausgeht, der sich u.a. über Ziel- und Mittelabklärungsprozesse aktiv in die Gestaltung seiner Umwelt einbringt. In einem solchen Modell können und müssen Schulhäuser ihr eigenes Profil konstruieren.

⁴⁹⁵ „Die lernende Organisation Schule verlangt nach einer lernenden Schulleitung, die auf Veränderung hin disponiert ist und ihre eigene Arbeit als ständigen Lernprozess gestaltet. [...] Entscheidendes Kriterium für den Erfolg von Schulleitung ist [...], inwieweit es ihr gelingt, den innerschulischen Diskurs über Vorstellungen und Ziele zu eröffnen und Betroffene zu Beteiligten machen“ (Seidel 2000, 42).

Hierzu müssen die Systemmitglieder „behutsam mit diskursiven Interpretationen der Organisationswirklichkeit der eigenen Schule umgehen (v.Lüde 1997, 291), so dass „alte Geschichten weiterentwickelt oder neue erzählt werden“ können (Leriche 2005, 70). Kollegien sollten bzw. können sich hierbei gegenseitig unterstützen, zu einer ressourcenorientierten Außenperspektive zu kommen (Hubrig/ Herrmann 2000, 155).

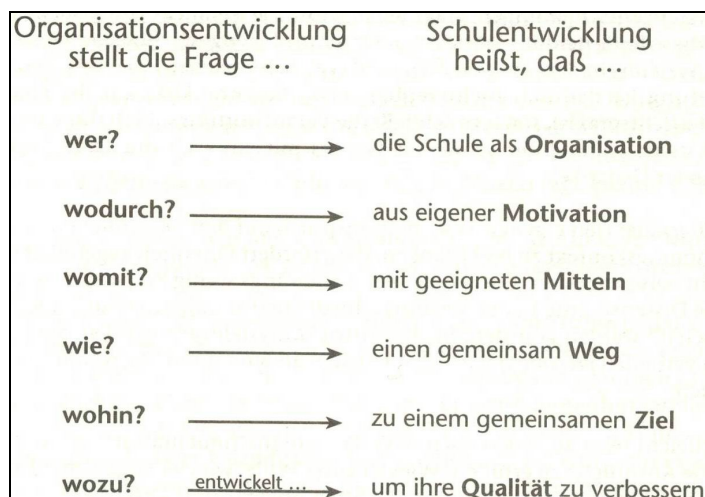


Abb. 11-2: Die Bedeutung von Organisationsentwicklung für Schulhäuser (Schratz / Steiner-Löffler 1998, 242)

Letztlich kann in einer reflexiven Schulkultur die „unverzichtbare Voraussetzung für die Planung, Umsetzung und Evaluation“ (Palmowski 2004a, 55) schulhäuslicher Veränderungen in sich schnell wandelnden, postmodernen Zeiten gesehen werden. Das setzt auch die Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit Konflikten voraus. Hierfür ist ein Regelkanon, den alle gemeinsam vertreten können, hilfreich. Diese Regeln dürfen aber nicht die Gestaltungsfreiräume des Lehrers über Gebühr einengen. Vielmehr müssen sie „es jeder Lehrkraft ermöglichen, *ihren* Unterricht *in ihrem persönlichen Stil* zu gestalten, weil dies nun einmal der beste Unterricht ist, den *sie* machen kann. [...] Spielräume für eine individuelle Art der Arbeitsgestaltung sind ein entscheidender Schutzfaktor gegen Burnout. Der bedeutendste Beitrag [...] zur Kollegialität [...] besteht daher darin, anzuerkennen, dass es nicht nur eine, sondern mehrere Arten gibt, ein guter Lehrer zu sein. [...] Nicht das Maß an Strenge oder Liberalität entscheidet darüber, ob ein Unterricht gut ist, sondern die Frage, ob die Lehrkraft Kontakt mit den Schülern herstellen und ihre Aufmerksamkeit binden kann“ (Bauer 2007c, 64f).

Jedes Mitglied im System besitzt Mitverantwortung für die Ziele und Werte des Systems und muss diese immer wieder kritisch prüfen (G.Schmidt 2004a, 417), wobei der erste Schritt häufig sein wird, „überhaupt ein Bewusstsein von Schule als sozialer Organisation“ mit divergierenden Positionen zu entwickeln (v.Lüde 1997, 293f). Zu fragen ist, wie die Betroffenen gemeinsam die im System gegebenen und ausbaubaren Ressourcen und Fähigkeiten ausreichend optimal für ein positives Arbeitsklima und für Lernen und Lernerfolge aller nutzen können. Neben

dieser Haltung weist Looss (2006) auf wesentliche Inhaltsaspekte hin: Schulentwicklungsarbeit sollte Ziele, Strukturen, Prozesse, Rollen und Personen im Blick behalten (vgl. Abb. 8-4 auf S.232). Bewährt für die Entwicklung von Schulorganisationsentwicklungsprozessen haben sich eine Vielzahl von zunehmend etablierten Arbeitsmethoden (Schratz/ Steiner-Löffler 1999), die häufig auch in der Arbeit mit Qualitätszirkeln angewendet werden können (Schnoor/ Lange/ Mietens 2006). Letztere zeichnet sich durch einfache Handhabbarkeit, hohe Transparenz und ausgeprägte Partizipationsmöglichkeiten aus. Überhaupt ist in den letzten Jahren eine umfangreiche Literatur zu Prozessen der Schulentwicklung und zur pädagogischen Qualitätsentwicklung entstanden (Buchen/Rolff 2006, Rolff et al. 2000, Rolff 2001, Buhren/Rolff 2002, Kempfert/Rolff 2005, Philipp/Rolff 2006, Philipp 2005, Rademacher/Philipp 2002, König 2006, Endler 2002, Eikenbusch 1998, Burkhard/Eikenbusch 2000).

Trotz der Mit- und Eigenverantwortung der Mitarbeiter besitzen Schulleitungen nicht nur für Leitung sondern auch für den Prozess der Profilkonstruktion bzw. Selbstbeschreibung des Schulhauses eine zentrale Rolle. Dies liegt u.a. daran, dass für stabile Systeme wie Schule die Existenz strukturähnlicher Muster auf verschiedenen Beziehungsebenen typisch ist (Ebbecke-Nohlen 2006, 274). Die Gestaltung der Struktur Schulleitung-Kollegium kann sich über Isomorphie-Phänomene auf andere Ebenen des schulischen Geschehens auswirken. Von Schulleitung gehen daher immer – ob gewollt oder nicht - besonders starke Signale für die Schulorganisationskultur aus.

Systemisch-konstruktivistische Ansätze weisen darauf hin, dass die Selbstbeobachtung von Schule durch die an ihr beteiligten Beobachter aber auch die Fremdbeobachtung durch externe Beobachter (die auf ‚blinde Flecken‘ aufmerksam machen können) aktive Operationen sind, mit denen ein System sich selber und seine Umwelt(bezüge) rekonstruieren kann (Büeler 2005, 139). Die Art und Häufigkeit der Beobachtung bzw. ihre Interpretation beeinflussen dann die Schulentwicklung. Hier ist Bewusstheit über die eigene Beobachtung, eine reflexive Fähigkeit der Beobachtung zweiter Ordnung vonnöten. Systemisch-narrative Ansätze zur Organisationsentwicklung betonen darüber hinaus, dass Schule als ein gewachsener und sich entwickelnder Sinnzusammenhang gesehen werden kann (v.Lüde 1997, 294), der durch Reflexion und kommunikative Fähigkeiten geprägt sein sollte.⁴⁹⁶ Die Intelligenz einer Organisation resultiert in beiden Sichtweisen aus der angemessenen transparenten und partizipativen Gestaltung von Kommunikations- und Entscheidungsprozessen, so dass Schulmanagement als „dialogische Wirklichkeitskonstruktion“ (Leriche 2005, 75) verstanden werden kann. Lernende Organisationen benötigen mit-

⁴⁹⁶ Zur Diskussion über die Gegenstände von Organisationsentwicklung, ob nur Kommunikation oder auch Personen in den Blick genommen werden müssen, vgl. Kap. 7.8. und Kap 8.1.1.

hin „reflexive Verständigung und reformfreudige Strukturen“ (Siebert 2005b, 97), was häufig gerade in Schule noch eher wenig gegeben ist.⁴⁹⁷

Lernende Organisationen müss(t)en daher auch „zentrale Aufmerksamkeit auf die kontinuierliche und kraftvolle Ausgestaltung von Feedbackprozessen ausrichten, die es ermöglichen, dass jede Handlung, die sich als zielführend für das System erweist, als bedeutsam wahrgenommen und verstärkt wird“ (G.Schmidt 2004a, 411f). Ebenso müssen Handlungen, die nicht zielführend gewirkt haben, über Feedbackprozesse schnell erfasst und aufgefangen werden können. „Gerade ein deutliches Feedback über solche ‚Fehler‘-Prozesse ermöglicht wertvolles Lernen“ (G.Schmidt 2004a, 412). Von zentraler Bedeutung für eine lernende Organisation in einer sich rasch wandelnden Umwelt ist es, aus Fehlern zu lernen (v.Lüde 1997, 297), eine Überlegung, die der jetzigen Fehlerbemerkkultur von Schule eher widerspricht. Intelligente Fehler können als Verstärkungen wirken, durch die Veränderung grundsätzlich erst ermöglicht wird, weshalb Schulhäuser Dekonstruktivist⁴⁹⁸ in ihren Reihen brauchen. Die Störung vorhandener Routinen, die eine akkomodative Entwicklung ‚not-wendig‘ macht (v.Lüde 2005, 176)⁴⁹⁹, kann freilich auch durch externe Faktoren geschehen, soweit Schule diese als Störung wahrnimmt.

Schulentwicklungsprozesse finden wie alle Verläufe von Organisationsentwicklung zwischen den Polen Veränderung und Bewahrung statt, die im Regelfall durch bestimmte Personengruppen im Kollegium (und bei den Schüler- wie Elternvertretern) repräsentiert sind. Aktivisten betonen die Seite der Veränderung, Zweifler und Bremser hingegen eher die Seite der Bewahrung – beide sind notwendig für eine *angemessene* Veränderung. Grundsätzlich gilt, dass es keine Veränderung von Organisationen gibt ohne ‚Widerstände‘, die auch als ‚verschlüsselte Botschaften‘ verstanden werden können (Kap.10.6.6). Beharrende Kräfte haben eine wichtige Funktion. Sie verhindern vorschnelle Veränderungen und verlangen gründliche Vorüberlegungen: „In der Regel dienen die ‚Bremser‘ unter den Kollegen dem Gleichgewicht, sie sorgen dafür, dass Veränderungsprozessen Zeit gegeben wird, damit ein System seine Identität behalten kann“ (Hubrig/ Herrmann 2005, 62). Die Nichtbeachtung von ‚Widerständen‘ führt zu Blockaden; verstärkter Druck erzeugt nur Gegendruck. Es ist also sinnvoll, in Entwicklungsprozessen mit dem ‚Widerstand‘ zu gehen (Martin/ Schuster 2005, 86).

⁴⁹⁷ In beiden Ansätzen geht es trotz leicht unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen und Beobachtungswinkel auch „um eine Entschleierung des Zusammenhangs von strukturellen Bedingungen in Schulen und den darin ablaufenden Lehr-Lern-Prozessen“ (Büeler 2005, 140). Die hier vorliegende Arbeit behandelt diese Fragen insb. im Kap.8.

⁴⁹⁸ Reich (1997, 86) definiert den Dekonstruktivist als „jenen respektlosen Chaot, der das System verstört, weil er bei den selbstverständlichsten Funktionsweisen innehält und dumme Fragen stellt.“

⁴⁹⁹ Von Lüde unterscheidet verschiedene „Reifegrade“ von Schulleitungen und -kollegien für systemisches Arbeiten (v.Lüde 1997,289f und 1998,182f). Dies erscheint einerseits bedenklich, da damit das systemische Denken als überlegen gekennzeichnet wird. Andererseits müssen Schulberater und schulhausinterne Entwickler darauf achten, in ihrer Sprache, ihren Erzählungen und ihrem Vorgehen an Leitung und Kollegium angekoppelt zu bleiben, so dass es sinnvoll sein kann, unter dem Aspekt der „Passung“ zu schauen, ob bzw. inwieweit systemisches Den-

Die Einzelschule stellt schon allein aufgrund der in ihr vorhandenen Teilgruppierungen eine Gemeinschaft von Teilkulturen“ (Göhlich, 1998, 137) dar. Neuerungen erfolgreich und nachhaltig einzuführen, gelingt nur, wenn sie mit allen pädagogischen Richtungen im Kollegium wertschätzend, transparent und kooperativ kommuniziert und ggf. verhandelt werden (Hubrig/Herrmann 2005, 61). Die Sicherung von Transparenz und Partizipation stellt damit die zentralen Größen für Schulentwicklungsprozesse dar (Palmowski 1998c,73; Rolff 2001).⁵⁰⁰ Ihr Ziel ist u.a. „die Erhöhung bewusster Handlungskompetenz in der Organisation Schule“ bzw. im Schulhaus bei Beachtung eines systemischen Charakters des Handelns in Organisationen (v.Lüde 1997, 282).

Bei der Konfliktbearbeitung im System ist unter systemischen Aspekten insb. auch zu beachten, dass Konflikte in den Strukturen und Prozessen angelegt sein und dann personenunabhängig betrachtet werden können (Palmowski 1998c, 74). Umgekehrt gilt, dass verfestigte ‚Glaubensmuster‘ nur dann veränderbar sind, wenn die tatsächlich vorhandenen Interessenpositionen der Schulmitglieder (also: ggf. personenabhängig) berücksichtigt werden. Von zentraler Wichtigkeit ist insofern die Etablierung und Unterstützung von entwicklungsfördernden, kommunikativen Strukturen innerhalb von Schule und zwischen ihr und ihren Umwelten (Kap.11.4). Das Schulhaus begrüßt dann den positiven Umgang mit Vielfalt und sieht dies als interne Aufgabe des Systems, statt Unterschiede als Aufgabe der Ausgrenzung umzusetzen (Werning 2003, 128). Ein Konkurrenz betonender und auf Macht abhebender Kampf innerhalb der Institution erzeugt hingegen mit hoher Wahrscheinlichkeit Polarisierung und Ausgrenzung (Palmowski 1998b, 58f).

Auch kann es hilfreich sein, mehrere (von einigen systemischen Vertretern insb. im Zusammenhang mit Aufstellungsarbeit betonten) Prinzipien zu beachten. Diese Punkte widersprechen häufig schulischen ‚Realitäten‘, und teilweise ergeben diese Prinzipien bei ihrer Anwendung nicht immer eindeutige Ergebnisse. Sie ins Bewusstsein zu bringen, kann trotzdem Schulentwicklungsprozesse neu öffnen, weil diese Aspekte dann aktiv und bewusst in den Kommunikationsraum gebracht werden können, wo Würdigung und/ oder Verhandlungen statt finden können. Kibéd/Sparrer (2000) betonen bspw. folgende sechs Punkte, die kurz auf schulische ‚Realitäten‘ hin befragt werden⁵⁰¹:

ken und Sprechen für ein Schul(teil)system adäquat sein mag – dann geht es eher um kontextuelle Angemessenheit als um objektivierbare Reifegrade.

⁵⁰⁰ Hierbei spielt auch die Größe der Schule eine Rolle. Im Regelfall kann davon ausgegangen werden, dass in einer kleineren Schule die Kommunikation unter den Lehrern unmittelbarer, privater und verbindlicher verläuft (Palmowski 1998c, 73). Damit werden Veränderungen tendenziell einfacher, weil mehr Transparenz herrscht und Partizipation einfacher ermöglicht werden kann.

⁵⁰¹ in Anlehnung an Renoldner et al 2007, 38.

1. Das Gegebene muss anerkannt werden. Dies kann eine Auseinandersetzung mit den häufig unklaren und informellen schulischen Hierarchiestrukturen bedeuten.
2. Ausgleich von Geben und Nehmen: Dies ist ein Grundsatz, der für Pädagogen-Kind/Jugendlicher-Beziehungen u.U. eingeschränkt werden muss (vgl. zur Diskussion Kap.9.2.2).
3. Gleichwertigkeit der Zugehörigkeit zum System: Gilt diese auch für Hausmeister und Reinigungskräfte? Und falls es eine Hierarchie gibt: An welcher Stelle stehen die *Schüler* faktisch in den schulischen Abläufen?
4. Zeitliche Reihenfolge des Eintritts ins System: Dieser Faktor ist für Kibéd/Sparrer wichtiger als die hierarchische Ordnung – und kann mit dieser kollidieren.
5. Vorrang von höherem Einsatz: Die Idee, dass mehr Leistung auch mehr Anerkennung bekommen soll, widerspricht den Gepflogenheiten eines Ordnungssystems (vgl. Kap.8.4.2).
6. Kompetenzvorrang: Auch die Anerkennung höherer Kompetenz ist für das relativ hierarchieflache Schulhaus eher ungewöhnlich. Und das Ordnungssystem wird gefährdet, wenn (formell oder informell) Belohnungsaspekte eingeführt werden.

Die Organisation von Schule als bürokratischem Ordnungssystem scheint in der schulischen Praxis – trotz gegenwärtiger Änderungsansätze (Kap.2.2) – zu einer deutlichen (Über-)Betonung des vierten Aspekts zu führen.

Vielfach wird in der Literatur zur bewussten Schulveränderung die Methode der Leitbildentwicklung als Festlegung normativer, pädagogischer und strategischer Ziele eines Schulhauses genannt. Hierbei wird – zumindest in der Literatur – ein breiter Konsens deutlich, dass Schule neben fachlichen zunehmend überfachliche Kompetenzen zu fördern hat (Büeler 2005, 142). Diese wären dementsprechend eigentlich auch bereits in der Lehreraus- und -weiterbildung an die Pädagogen selber zu vermitteln. Die Idee der Leitbildarbeit wird aber auch kritisiert. Palmowski (1998b, 59f) bspw. hält sie für eher ungeeignet bzw. unrealistisch angesichts postmoderner Pluralität. Die hierfür nötigen abstrakten Beschreibungen allein schaffen noch keine Praktikabilität. Diese Skepsis wird verstärkt, wenn man bedenkt, dass die grundsätzlich gegebene Vielzahl von Zielen in Schule ständig Prioritätsentscheidungen verlangt, die schnell zu politisch-ideologischen Auseinandersetzungen führen können (Rolff 2001, 42). Palmowski schlägt deshalb pragmatisch vor, eher zunächst Konsens über das Vorliegen von Dissens herzustellen und zu akzeptieren, Unterschiede als Möglichkeiten und Ressourcen zu sehen und dann ‚im Kleinen‘ zu beginnen. Möglich ist, gerade auch in kleineren Teams oder Arbeitsbereichen Schulentwicklungsprozesse anzufangen und Kooperation auszubauen und zu pflegen (Palmowski 1998b, 60 und 1998c, 73).

Nach den hier ausgeführten Modellvorstellungen verhindern feste Strukturen, vorgegebene institutionelle Rahmen und restriktive Vorgaben keineswegs Veränderung, wenngleich sie von

Pädagogen aus Professionssicht häufig als einengend erlebt werden und Veränderungen natürlich erschweren können. Sie verunmöglichen eine Veränderung von Schule und Schulhaus nicht prinzipiell, und sie können Handeln über Routinebildung sogar erheblich erleichtern, solange sie sich nicht erstarrend verfestigen (v.Lüde 2005, 167,174). Gerade aus einem systemischen Blick lässt sich behaupten, dass es dem einzelnen Lehrer durchaus möglich ist, über Neugierde (als gegen-
teilige Einstellung zu der Idee, man wisse ja bereits) ‚Lernblockaden‘ zu überwinden (Simon 2002, 158). Dies kann bis hin zu massiven strukturellen Veränderungen in der Organisationskultur von Schule gehen, wenn langfristig viele einzelne Lehrer sich anschließen und sich faktisch anders verhalten bzw. denken. Einfacher ist dies sicherlich in einem Schulhaus als landesweit zu erreichen.⁵⁰² Aber auch dann bleibt Schule wahrscheinlich auf absehbare Zeit staatlich organisiert oder zumindest beaufsichtigt.

11.3 Zweifel an der Veränderbarkeit von Schule

Es gibt auch Vertreter des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes, die die Chancen für die Veränderbarkeit von Schule eher skeptisch betrachten. Simon (2002, 158) weist darauf hin, dass Schule gar nicht zu lernen brauche, da sie nicht einem Marktmodell folgen muss. Die Schüler werden ihr, notfalls auch zwangsweise, zugeführt. Darüber hinaus können ‚störende‘ Schüler über Systemrauswurf, ‚Exkommunikation‘ und Pathologisierung in eine marginale Position gebracht werden, so dass ihr Verhalten für mögliche Systemänderungen bedeutungslos wird. Diese beiden Punkte lassen Simon zu der These kommen, dass auch ‚objektiv‘ veränderte gesellschaftliche ‚Wirklichkeiten‘ von Schule(n) und Lehrern als unverändert wahrgenommen werden können (Simon 2002, 158), solange die Bestätigung des bisherigen Wissens aktiv herbeigeführt oder passiv erfahren werden kann.

Auch Looss zeigt sich kritisch. Da Schule als bürokratisches Ordnungssystem organisiert ist, wird sie als System jegliche Verstörungen (zunächst) eher in der Art verarbeiten wollen, dass die bisherigen Strukturen und Abläufe im Wesentlichen der Alltagspraxis erhalten bleiben (Looss 2007). Dies kann, wie im letzten Absatz beschrieben, für das einzelne Schulhaus gelten, aber auch für Schule als landesweites bürokratisches System. Letzteres verbleibt mit den Reformen ohnehin in Lösungsbereichen erster Ordnung (Kap.2.3). Auch die gegenwärtige Einführung von Aspekten aus Zielerreichungssystemen (Kap.8.4.2) wird in Ordnungssystemen i.d.R. im alten Muster abgearbeitet. Gemäß dieser Logik muss das schulbürokratische System das derzeitige Schulsystem erst ‚gegen die Wand fahren‘ bzw. (für sich selbst als Bürokratie merkbar) zum Scheitern bringen, bevor grundlegende Änderungen zweiter Ordnung möglich werden (Looss 2007).

⁵⁰² Nach der Theorie von Thomas Kuhn könnte eine solche Wende auch über den Eintritt einer neuen ‚Generation‘ von Lehrern erfolgen (Kuhn 2002).

Auch dann brauchen Veränderungen Zeit. Dalin (1997, 20) spricht – unabhängig von gesellschaftlichen Paradigmenwechseln - von zeitlichen Verzögerungseffekten zwischen politischen Leitvorgaben und realer Umsetzung im bürokratisch-technischen System der Schule und den Schulhäusern selber, die gut fünfundzwanzig Jahre betrügen.

Desgleichen stellt Bauer (2004a, 11) ‚Abwehrtendenzen‘ bei Schulhäusern fest - insb. dann, wenn Kritik von außen an Schule und Lehrerschaft herangetragen wird. Kritik belastet den kollegialen Zusammenhalt stark – zumindest solange (was für die meisten Schulen gilt) keine Prozeduren im Sinne eines Qualitätsmanagements vorhanden sind, die es ermöglichen, Kritik konstruktiv aufzunehmen, ohne dabei Spaltungstendenzen innerhalb des Kollegiums zu fördern. Damit stehen Simon und Looss in der Tradition Luhmanns (2002), der von der Abschottung bzw. mangelnden Kopplung von Schule mit anderen Systemen ausgeht (vgl. Kap.8.4.1). Dieses Modell verunmöglicht Veränderungen des Systems nicht, erschwert sie aber erheblich: „Nur ‚relevante‘ Umwelten können ein System beeinflussen [...]. ‚Relevante Umwelten‘ von Schulen sind insbesondere die Schüler [...]. Erst wenn sich Schüler in der Schule – überwiegend- unerwartet verhalten [...] beginnen Schulen innersystemisch zu reagieren“ (Hubrig/Herrmann 1997, 167).

Solche eher kritischen, auf Modellprämissen zurückgehende Stellungnahmen müssen insofern ernst genommen werden, als Modelle Verhalten mitprägen und die schulische Empirie diese Modelle zumindest teilweise zu bestätigen scheint. Systemeigenschaften von Schule mit unterschiedlichen Nuancierungen in diversen systemisch-konstruktivistischen Modellen zu kennen, ist wichtig, um sich nicht in ‚Größenphantasien‘ leichter Veränderbarkeit oder ‚Kleinheitsphantasien‘ von Unveränderbarkeit eines (immer noch konservativen Ordnungs-)Systems zu verlieren. Solche Modelle sind auch hilfreich, um sich als Lehrer in diesem System angemessen bewegen zu können, insb. dann, wenn man Kooperation anstrebt oder Vernetzungs- und Schulorganisationsentwicklungsprozesse im ‚eigenen Haus‘ mit voranbringen will.

11.4 Kooperation und Vernetzung

Kooperation und Vernetzung von Schulhäusern sind zentrale Themen im Bereich der Veränderung und Entwicklung von Schul(organisations)kultur und zugleich Ausdruck ‚(multi)systemischer Präsenz‘ (Omer/Schlippe 2002, 137,153f). Dies kann generell gelten im Sinne einer Beteiligung an der die Schule umgebenden sozialen Gemeinschaft über aktive Beziehungsgestaltung (Gergen 2006, 38f; Kohlberg 1986). Dies kann aber auch (und hier vor allem) spezieller verstanden werden auf dem Hintergrund postmoderner Schwierigkeiten, die der Schule dadurch entstehen, dass sie „zu viele Schüler nicht mehr in einer Verfassung geliefert [bekommt], in der sie ohne sozialpädagogische Zusatzarbeit mit ihnen ungestört Unterricht machen könnte“ (Schweitzer 2005, 80). Lehrer kommen heute vermutlich häufiger als früher mit ihren pädagogischen Mitteln in Schule und Unterricht an die Grenzen ihrer Arbeit und können

dann unter Akzeptanz ihrer beschränkten Unterstützungs- (oder ggf. auch Kontroll-)Macht die Kooperation mit anderen helfenden (oder ggf. auch konfrontierenden) Berufen suchen. Dies sollte ohne vorschnelles Delegieren oder Abschieben ihrer - letztlich nach dem Einzelfall zu bestimmenden – pädagogischen Verantwortung geschehen und kann eine mitunter sowohl angemessene wie starke Entlastung darstellen (Voß 2000b, 26f). Dann geht es bei der Vernetzung mit Kontakten, Institutionen und Einrichtungen der Schulumgebung letztlich um den Aufbau von Konfliktmanagementsystemen (Ebbecke-Nohlen 2006, Faller 1998, Rademacher/Philipp 2002).

Eine solche Veränderung der Kultur eines Schulhauses⁵⁰³ stellt ein hohes Ziel und einen Vorgang dar, der i.d.R. gut acht bis zwölf Jahre benötigt und über Verhaltensänderungen in den Beziehungen zwischen Schülern bzw. zwischen Schülern und Lehrern hinausgehen muss (H.Rademacher 2006, 129f). Gegenwärtig scheint die Situation allerdings eher noch so zu sein, dass außerschulische Institutionen sich beklagen, dass Schulen sich (zu) spät an sie wenden (Kreter 2005. S.62).

In diesem Unterkapitel soll zunächst der Begriff der Kooperation bestimmt und abgegrenzt werden. Verschiedene Formen der Handhabung von Konflikt und Kooperation ermöglichen unterschiedliche Positionierung und Optionenvielfalt für reflektiertes Vorgehen (Kap. 11.4.1). In Kap.11.4.2 werden aus systemischem Blickwinkel Chancen der inner- und außerschulischen Vernetzung zu einem Kooperationssystem dargestellt, welches der gegenwärtigen Schule neue Handlungsmöglichkeiten anbietet. Thesen zum Umgang mit Kooperationsproblemen (Kap. 11.4.3) verdeutlichen Aspekte zur Etablierung von und Arbeit an Schulentwicklungsprozessen in Gruppen. Diese Gesichtspunkte können auch bereits einzelnen Lehrern die Zusammen- und Schulhausentwicklungsarbeit erleichtern. Im abschließenden Kapitel (11.4.4) werden Kooperationsprobleme in einem konkreten, aktuellen und eigentlich Synergie versprechenden Bereich im Zusammenhang von Machtfragen problematisiert (Schule und Jugendhilfe).

11.4.1 Definition und Abgrenzung des Begriffs der Kooperation

Im Dienste der eigenen Klarheit in kooperativen Prozessen (bzw. in Vorgängen des Versuchs der Etablierung von Kooperation) in oder von Schule steht die Reflexion darüber, was Kooperation (insb. im schulischen Kontext) eher ist - und was eher nicht. Schweitzer unterscheidet folgende Begrifflichkeiten:

„Professionelle Kooperation im allgemeinen“ kann definiert werden als Handlungen mindestens zweier Personen (darunter ein Fachmensch) in professionellem Kontext unter Bezug auf dasselbe (vielleicht unterschiedlich definierte) Problem, wobei die Personen ein Arbeitsergebnis (über das keine Einigung bestehen muss) erzielen wollen, und zwar mehr oder weniger koordi-

⁵⁰³ Ollefs/Schlippe (2006, 151) weisen auf eine Spruch afrikanischer Stammesgesellschaften hin, nach dem es, um ein Kind zu erziehen, ein ganzes Dorf benötige.

niert, gleichzeitig oder kurz nacheinander, mit oder ohne Kenntnis voneinander. Dies setzt ggf. Einigkeit darüber voraus, worüber die Beteiligten uneinig sind und wie sie mit diesem Unterschied im Weiteren umgehen wollen (Schweitzer 1998, 26).

„Professionelle Kooperation im engeren Sinn“ zeichnet sich darüber hinaus aus durch absichtliches Zusammenwirken auf ein gemeinsam definiertes Ziel bzw. Arbeitsprodukt hin bei wenig (dauerhaftem) Konflikt oder Konkurrenz und mit der Erwartung, dass die Zielerreichung des einen die Zielerreichung des anderen fördere (Schweitzer 1998, 26).⁵⁰⁴

Kooperation bedeutet auf einer praktischen Ebene dann z.B. (Kreter 2005, 63,68f): neue Möglichkeiten entdecken, kurze Dienstwege, gemeinsame Fallberatung, gemeinsame Projekte, gemeinsame Fortbildung, persönliches Kennen-Lernen der Mitglieder und frühzeitige Kontaktaufnahme.

In Abgrenzung zur Kooperation kann die zusammenarbeitsschwächere „Koordination“ auch schriftlich, gegen den Willen der Akteure, ohne persönlichen Austausch und ohne Zieldefinition der Mitwirkenden erfolgen. In Sozialberufen überwiegt üblicherweise die Kooperation, was in Schule aufgrund ihres institutionellen Rahmens der teamartigen Kooperation wesentlich erschwert (Kap.8.3) und insofern relativiert wird. In jedem Fall aber wird es auch für Lehrer leichter, sich in Feldern der Zusammenarbeit sinnvoll zu positionieren, wenn sie vorher kritisch hinterfragen, ob die Beteiligten die Durchsetzung der eigenen Ziele nicht vielleicht als im Widerspruch stehend zur Zielerreichung der anderen erwarten – und sich damit in einer vergleichsweise für Kooperation weniger fruchtbaren Konkurrenzsituation sehen (Schweitzer 1998, 25).

Außerdem kann die Unterscheidung verschiedener Formen der Handhabung von Konflikt und Kooperation für Pädagogen und Organisationsberater bei der Situationsanalyse und eigenen Positionierung hilfreich und verständnisdifferenzierend sein. Das folgende Modell zu Formen der Konflikthandhabung bietet hierfür ein konkretes Hilfsinstrument, das verschiedene Arten der Konflikthandhabung danach unterscheidet, wie sehr eigene Interessen durchgesetzt und Interessen anderer berücksichtigt werden sollen:

⁵⁰⁴ Die sehr enge Kooperationsdefinition greift in der Praxis sich vernetzender Schulen faktisch oft zu kurz. Schweitzer (1998, 25f) regt mit folgenden Punkten zu weiterem Nachdenken an: Es gebe auch absichtslose, sogar planlose Kooperation, professionelle Nicht-Kooperation und erfolgreichen, absichtlichen Ausschluss von Kooperation.

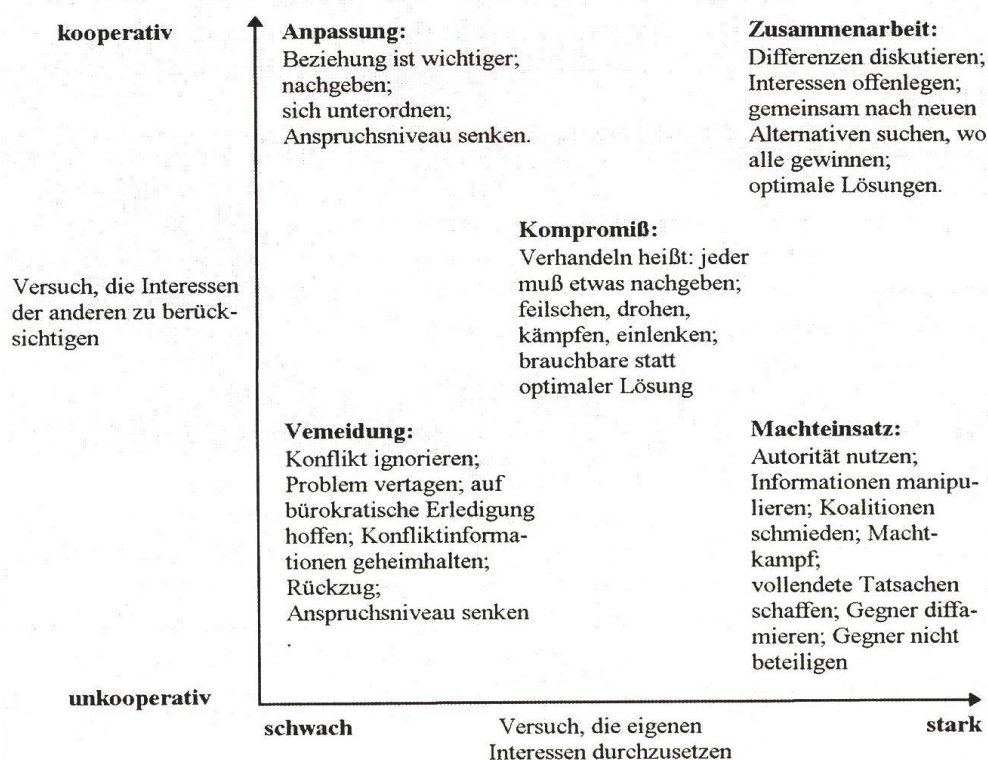


Abb. 11-3: Konflikt-handhabungen in Dilemmasituationen (Schweitzer 1998, 31, nach Scholl 1993, 436)

Die in Kap.8.4.3 behandelten gefährlichen Muster der Konsens- und Konfusionskulturen gehen z.B. in den Vermeidungsbereich. Machteinsatz auf der einen Seite und Anpassung auf der anderen Seite können zu einer Unterordnungskultur (mit wenig Kreativität) in einer Klasse oder einem Schulhaus führen, auch zu komplementärer Eskalation.

Das Schaubild verdeutlicht auch, dass Vorstellungen über Form und Ausmaß kooperativen Interessenausgleichs zumindest grob klar sein sollten - nicht nur für Kooperation innerhalb des Schulhauses, sondern gerade auch dann, wenn ein Schulhaus Vernetzungsversuche mit Institutionen außerhalb anstrebt. Für die Etablierung von Zusammenarbeit innerhalb des Systems Schulhaus und mit Systemen bzw. Akteuren außerhalb sind darüber hinaus einige wesentliche Hinweise zu beachten, die hier in Kurzform dargestellt werden sollen.

11.4.2 Kooperation und Vernetzung in Schule und von Schule

Aus narrativer Sichtweise kann festgestellt werden, dass Kooperation im Sozialwesen im Allgemeinen und in Schule im Konkreten fälschlich häufig als etwas *per se* Gutes angesehen wird. Ist sie aber (lediglich) per äußere Vorschrift oder durch das eigene innere ‚Über-Ich‘ verordnet, kann leicht die Situation entstehen, dass Kooperation lediglich verbal begrüßt, im tatsächlichen Tun aber unterlaufen wird (Schweitzer 2005, 78), weil sie sich faktisch nicht lohnt. Vielmehr muss eine sensible Ermittlung des für die Beteiligten passenden Bedarfs Sinnhaftigkeit

auf allen Ebenen des Netzwerks und insb. an den zentralen ‚Knoten‘ garantieren (Carle/ Metzen 2006, 79).

Darüber hinaus gibt es im sozialen Bereich traditionell eine Bevorzugung von Konsens gegenüber Dissens. Profis im psychosozialen Bereich wird in der Literatur ein ausgeprägtes Harmoniebedürfnis nachgesagt. Tatsächlich sind Ziel- und Mittel-Konfliktdebatten in psychosozialen Diensten deutlich seltener als in vielen anderen Branchen (Mitzlaff 1988). Kooperation lasse sich in der Lektüre zahlreicher Aufsätze in psychosozialen Fachzeitschriften als „strategischer Kampfbegriff“ aufzeigen, so Schweitzer, insb. als Aufforderung von macht- oder statusschwächeren Gruppen an die stärkeren. Hinter sog. Kooperation verstecke sich „oft ein Ausweichen vor dem Austragen von Konflikten, verbunden mit ‚Schein-Kooperation‘ [...] und verdecktem ‚Sich-Anschwärzen‘“ (Schweitzer 1998, 27).

Diese systemisch-narrativen Betrachtungen lassen sich durch eher spieltheoretische ergänzen. Letztere weisen darauf hin, dass Kooperationsstrategien einen angemessenen *Mittelweg* zwischen Eigenständigkeit und Aufeinanderbezogenheit gehen können müssen:

Ausgewogenes Verhältnis zwischen	
Eigenständigkeit – Wahrung beruflicher Identität	Aufeinanderbezogen- sein, Entwicklung ge- meinsamer Identität
Anspruch auf Gleich- berechtigung	Anerkennung notwen- diger Führung
Vertrauen	Achten auf die Äqui- valenz von Leistungen
Sachorientierung	Beziehungsorientie- rung
Festlegung von Kontakten	Spontaneität von Kontakten

Abb. 11-4: Kooperation als Kombination aus In- und Interdependenzstrategien (Schweitzer 1998, 32 nach Wöhrle 1988)

Allerdings ist Kooperation in Schule - aufgrund der Organisationsform von Schule - relativ erschwert, d.h. kontextbedingt aufwandsintensiver als in anderen Organisationen. Innerschulische Kooperation unterliegt gefügearartigen Bedingungen, Lehrer agieren daher eher als Einzelkämpfer. Lehrer arbeiten nach unterschiedlichen Unterrichtsplänen in den ihnen zugewiesenen Klassen und Fächern, während der (Halbtags)unterricht die Zeit für Gespräche, für motivierenden Austausch begrenzt. Die Arbeit in kollegialen Gruppierungen wird oft als unproduktive Mehrbelastung erlebt, manchmal als Schauplatz der Selbstdarstellung. (Rolff 2001; Hubrig/ Herrmann 2005, 147). Außerdem verstärkt der Trend von Schulaufsichtsbehörden, Kontrolle zu

verschärfen, unter Lehrern Angst, die eine Entwicklung zu mehr kollegialer Offenheit und gegenseitiger Hilfe konterkariert (Bauer 2007c, 74).

Schweizer weist in seiner umfangreichen Studie (1998) auf weitere hilfreiche Thesen zur Kooperation in psychosozialen Einrichtungen wie Schule hin, deren Beachtung das unnötige Verpulvern von Energien verhindern kann.

- (Mehr) Kooperation ist ambivalent - und nicht immer nötig oder besser. Abschottungs-, Konflikt- und Konkurrenzstrategien können je nach Situation nützlicher bzw. erfolgversprechender sein. Ob eine Kooperation sich lohnt, ob ein Kooperationsproblem besteht, entscheidet jeder Teilnehmer selbst.
- Dezentrale Kooperation muss sich für alle Beteiligten lohnen. Sie kann sich ergeben, wenn das jeweilige Eigeninteresse der Beteiligten berücksichtigt wird (und zwar gemäß ihren je eigenen, transparent zu machenden ‚Währungen‘), wenn alle dauerhaft profitieren und wenn alle (z.B. Sozialpädagogen und Lehrer) gleichwertig mitsprechen und mitentscheiden können. Teilweise hängt Kooperation davon ab, dass Dritte (z.B. Schulleitung, Staatliches Schulamt, Kultusministerium) dafür günstige Rahmenbedingungen schaffen, festlegen und ihre Einhaltung überprüfen. Bei ausreichendem Kompetenz- und Ressourcenüberschuss entwickelt sich das Netzwerk eigenaktiv in die gewünschte Richtung und vermag aktuell situationsabhängig passende Unterstützungsmaßnahmen anzubieten (Carle/ Metzen 2006, 79). Ob sich Kooperation für die Beteiligten lohnt, zeigt sich letztlich am faktischen Tun. Eine sinnvolle Strategie, wenn Kooperation (moralisch) gefordert aber nicht honoriert wird bzw. sich subjektiv nicht lohnt, ist Schein-Kooperation (‚So-tun-als-ob‘).⁵⁰⁵ Bei verordneter Kooperation reicht es ggf., dass sich Kooperation nicht rächt.
- Kooperation wird durch Lösungsorientierung erleichtert. Die gemeinsame Suche nach Lösungen vermeidet die Fahndung nach Schuldigen. Eine (ausführliche) Problemanalyse ist nicht immer notwendig, um zum Ziel zu gelangen. Die Leitlinie sollte sein: „Was läuft jetzt schon gut, und was können wir tun, damit mehr davon geschieht?“ (Schweitzer 2005, 83).
- Kooperation heißt: ‚den anderen gut ausschauen lassen‘ (Palmowski). Statt Missionierungsversuche, die symmetrische Eskalationen erzeugen, empfiehlt es sich anzunehmen, der andere sei, wie er sei, und die einzige Chance auf Veränderung liege in der Veränderung des eigenen Beitrags und Vorgehens.

Als zunehmend wichtiger werdende Spezialform der Kooperation von Schule und als eigenständige Form der Schulentwicklung sollen im Folgenden Besonderheiten der Vernetzung von Schulhäusern mit externen Institutionen und Ansprechpartnern im Bereich Konfliktbewältigung und soziales Lernen näher beschrieben werden.

⁵⁰⁵ Vgl. dazu auch Orths 2003, 26.

Ein Schwerpunkt pädagogisch-schulischer Arbeit dürfte angesichts postmoderner Entwicklungen in Zukunft mit steigender Tendenz die Beratung (im weiteren und engeren Sinne)⁵⁰⁶ darstellen (vgl. Kap.10). Eine gezielte und strukturierte Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Einrichtungen erscheint gegenwärtig immer noch als eher eine Ausnahme, allerdings erkennt Schule langsam, dass sie zur Erfüllung ihrer eigentlichen Aufgabe ‚Wissensvermittlung‘ zunehmend auf die Kooperation mit Einrichtungen wie bspw. dem Jugendamt⁵⁰⁷ oder Beratungsstellen angewiesen ist. Von außen betrachtet, lässt sich eine Kooperations-Notwendigkeit konstatieren, die sich bis hin zur Zusammenarbeit auch mit tendenziell bzw. traditionell eher repressionsorientierten Partnern wie Jugendsachbearbeitern der Polizei erstreckt (Schweitzer 2005, 81, www.pit-hessen.de). Vor dem Hintergrund wachsenden Beratungsbedarfs in Schule in postmodernen Zeiten dürfte ein Schwerpunkt von schulischer Vernetzung also im Bereich der ‚Beratung‘ liegen, in dem Schule, Elternhaus und außerschulhäusliche Institutionen zusammenarbeiten können.

Eine Zusammenarbeit diverser Bezugspersonen eines auffälligen oder Beratung suchenden Schülers untereinander und ggf. auch mit weiteren außerschulhäuslichen Einrichtungen im präventiven und repressiven Bereich kann Synergieeffekte erzielen. Ebenso wie Schwierigkeiten, die sich in einem System zeigen, auch in einem anderen auftreten bzw. sich dort auswirken können, können das auch Unterstützungsmaßnahmen (Hennig/ Knödler 2000, 15,30f; Huschke-Rhein 1998b, 160).

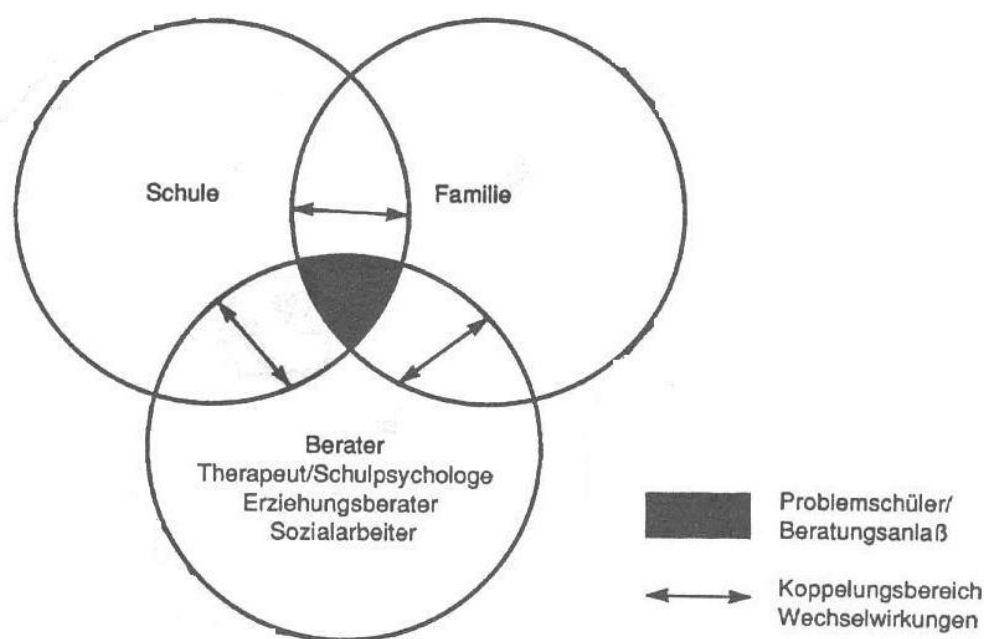


Abb. 11-5:: Unterstützungssystem (Beratungsvernetzung) um einen auffälligen Schüler (nach:

⁵⁰⁶ neben der Vermittlung von Methoden zum Umgang mit Lernen und Wissen

⁵⁰⁷ Für den Beratungsbereich mit Kindern, Jugendlichen und Eltern ist festzustellen, dass wesentliche Kompetenzen zurzeit und schon länger eher außerhalb von Schule zu finden sind, z.B. in den Jugendämtern und Sozialdezernaten. Zur Problematik der Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe vgl. Kap. 11.4.4.

Hennig/ Knödler (2000, 23, vereinfacht))

Vielerorts hilfreich bzw. ‚not-wendig‘ kann dann die Entwicklung eines für alle an Schule Beteiligten gültigen und verbindlichen Konfliktmanagementsystems mit klaren Konturen, Zuständigkeiten, Abläufen und Regel(ung)en sowohl im Unterstützungs- wie im Kontrollbereich sein. In derartigen Unterstützungssystemen können z.B. Beratungslehrer, Sozialpädagogen, Schulpsychologen, Psychologen, Erziehungsberatungsstellen, Jugend- und Drogenberatungsstellen, Jugendämter, Täter-Opfer-Ausgleich-Stellen, Kinder- und Jugendlichenärzte und -psychiater kooperieren.

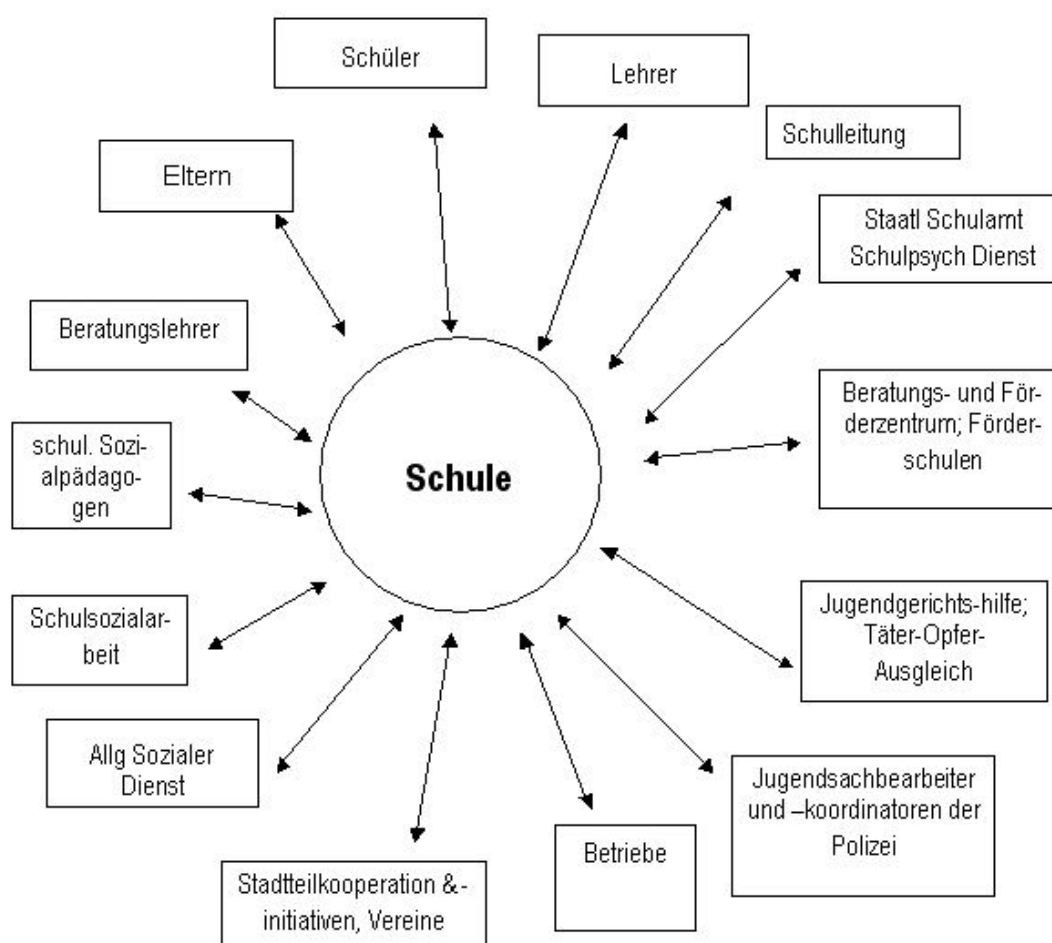


Abb. 11-6: Kooperation des Schulsystems mit außerschulhäischen Systemen (Beispiel)

Etliche der momentan eher von außerschulhäischen Institutionen wahrgenommenen Funktionen können aber auch in Schule zumindest teilweise integriert werden, was den Kontakt nach außen nicht schmälern oder gar überflüssig machen muss, aber professionalisieren kann. So gibt es andere Länder, z.B. Finnland, in denen an jeder Schule Menschen sind, die sich ausschließlich um schwierige oder lernschwache Schüler kümmern (Hubrig/ Herrmann 2005, 99). Hierzulande gibt es Versuche, Förderpädagogen an bestimmten Schulen fester zu integrieren bzw. (teil)abzuordnen. Die Etablierung runder Tische (mit Eltern) oder von Helferkonferenzen

(ohne Eltern) können konkrete Institutionalisierungen von (Teil)Vernetzungen darstellen (Henning/Ehinger 2003, 144).

Neben den Aspekten, die bei der Initialisierung von Kooperation im Allgemeinen zu beachten sind und wie sie im vorherigen Kapitel bereits beschrieben wurden, gelten einige zusätzliche pragmatische Besonderheiten für den Aufbau außerschulischer Kooperation. Für die Aufbauphase von Kooperation ist u.a. zu beachten, dass Beziehungsformen mit Streit und Unordnung den Strategien der (harmonischen) Kooperation im engen Sinne überlegen sind. Wenn Konflikte konstruktiv austragen werden und im gemeinsamen Prozess aus Chaos Ordnung (Spielregeln) hergestellt wird, kann eine intensive Beziehung und Kooperationsbereitschaft entstehen. Institutionen, die von anderen abhängig sind, erweisen sich i.d.R. als kooperationsbereiter. Beim Aufbau außerschulischer Kooperation sind interdisziplinäres Selbstverständnis (Drolsbach 1999, 128) und ebensolche Teams, transparente Praxis (Einblick in Arbeit der anderen) und die Ausbalancierung widersprüchlicher Hierarchien in gegenseitigem Respekt günstig. Kooperation lohnt sich insbesondere bei der Erzeugung kreativer Ideen. Förderlich sind des Weiteren: weder ein zu ausgeprägtes Harmoniebedürfnis noch Konflikte auf Beziehungsebene, eine in etwa gleichmäßige Verteilung von Wissen sowie Klarheit der Kompetenzzuweisungen. Ideale Kooperationsgröße einer Gruppe sind 4-6 Teilnehmer, da danach der Kooperationsbedarf unverhältnismäßig wächst. Umgekehrt sind die häufigsten Gründe für die Gefährdung des Funktionierens von Netzwerken mangelnde Zeitressourcen und Kooperation (v.a. dann, wenn ein erhöhter Abstimmungsbedarf vorliegt) und verdeckte Macht- oder Hierarchiefragen (Faulstich 2002, 194).

⁵⁰⁸ Insgesamt gilt, dass Kooperation „produktiver und erfreulicher [wird], wenn man sich ihr skeptisch nähert“ (Schweitzer 2005, 85).

Neben diesen eher pragmatischen Aspekten gilt aber auch, einige eher grundsätzliche Gesichtspunkte der Zusammenarbeit von Schule mit externen Institutionen zu berücksichtigen. Gegenüber schulhauserexternen Institutionen kann Schule als große Institution mit garantiertem „Kundenzustrom“ relativ problemlos eine *Independenz*-Strategie verfolgen. Falls dennoch eine *Interdependenz*-Strategie (auf Handlungs- nicht auf verbaler Ebene) verfolgt wird, lassen sich drei Spielarten unterscheiden (Schweitzer 1998; Alberstötter 2006b):

- Erstens, eine zentral-hierarchische Version der Annäherung, die auf formaler Hierarchie ruht und lediglich ‚*Koordination*‘ erbringt bzw. verlangt.

⁵⁰⁸ Zur sinnvollen frühzeitigen Planung des eigenen Vorgehens beim Versuch der Herstellung von Kooperation kann es hilfreich sein, neben den oben stehenden Aspekten auch auf folgende Punkte zu achten: frühzeitige Selbstklärung und Planungsabsprache mit Transparenz und Partizipationsmöglichkeit (eigenen Wunsch öffentlich äußern, Öffentlichkeit schaffen, werben); Verhandlung zwischen den Beteiligten, bei der die Gewinn- und Verlustbilanz stimmen muss und Territorialfragen gemeinsam zu lösen sind (u.a. Absprache eines Zieles und Evaluationspunktes); Beginn alltäglicher Kooperation, wo sie vertrauten Bahnen und/oder einem hohen Bedarf folgen kann; regelmäßige Evaluation an vorher vereinbarten Zeitpunkten, ggf. Veränderung von Absprachen und Abläufen.

- Zweitens, eine dezentral-heterarchische Form der wechselseitigen Abstimmung, die auf Vertrauen fußt, eher ideellen Milieus entspringt und als ‚*Kooperation*‘ bezeichnet werden kann. Dezentral-heterarchisch zu organisierende Kooperation ist in Arbeitsbereichen mit einem hohen Anteil persönlicher Gestaltung - also bei personalen sozialen Dienstleistungen im Sinne von ‚*Profession*‘ - von zunehmender Bedeutung (Schweitzer 1998).
- Schließlich kann noch die Idee einer bestimmten Form der Kooperation ergänzt werden, die Aspekte von Aufbau und Weiterentwicklung struktureller Vernetzung von Institutionen betont und die Alberstötter (2006b, 195) als ‚*Ko-Evolution*‘ bezeichnet. Eine solche systembezogene Kooperation ist effektiver als fallbezogene Kooperation. Bei einer systembezogenen Kooperation sind schulhausexterne Vertreter regelmäßig an der Schule präsent und vor der ersten fallbezogenen Zusammenarbeit bekannt. Auf diese Weise frühzeitig entstandenes Vertrauen erleichtert den Prozess der Einzelfallkooperation - oft gerade auch auf informelle und unbürokratische Weise.

Damit können also im Prozess der Zusammenarbeit zwischen Schulhaus und externen Institutionen drei Interaktionsformen differenziert werden. Koordination, Kooperation und Ko-Evolution implizieren unterschiedliche strukturelle Definitionen von Identität, Koexistenz und Interaktion, wie Alberstötter (2006b, 195) verdeutlicht:

Zu unterscheiden sind insb. Kooperationen im ‚Notfall‘ von festen Kopplungen, die einer breiteren Kooperationsbasis bedürfen. Alberstötter (2006a, 50) schlägt daher die Unterscheidung dreier Ebenen bzw. Elemente der Kooperation von Einrichtungen im psychosozialen Bereich vor.

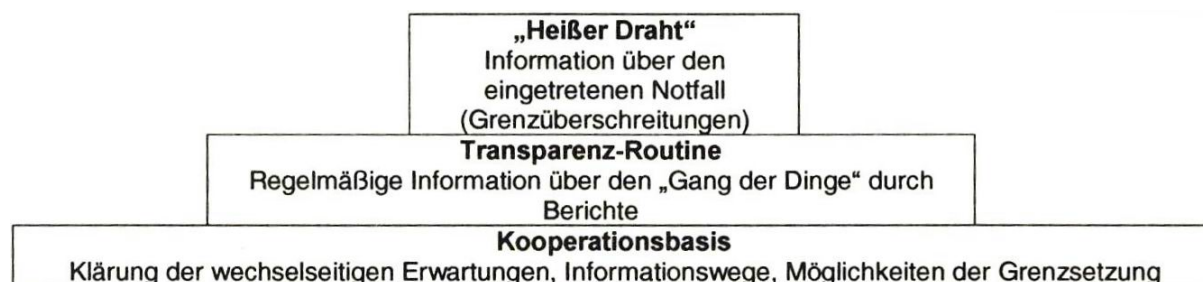


Abb. 11-8: Kooperationsebenen von Einrichtungen im psychosozialen Bereich (Alberstötter 2006a, 50)

Außerdem sollte grundsätzlich beachtet werden, dass, je ‚heißer‘ Konflikte erlebt werden, desto notwendiger und hilfreicher ist

a) die ‚Deckung‘ und Unterstützung durch den Dienstvorgesetzten bzw. übergeordnete Stellen (Schulleitung, Staatl. Schulamt). Deckung bedeutet nicht, „einem professionellen Akteur unreflektierte Unterstützung und kritiklosen Schutz um jeden Preis zu geben. [...Es] bedarf einer Gegenleistung desjenigen, der die schützende Deckung bei Angriffen von außen in Anspruch nehmen will“, nämlich Transparenz und Information über den bisherigen Prozess (Alberstötter 2006c, 265).

b) eine Vernetzung. In Abb. 9-17 auf Seite 368 wurden drei Konflikteskalationsstufen unterschieden und bereits aufgezeigt, dass die Vernetzungsnotwendigkeit in der Eskalationsstufe 3 (von außen gesehen) am höchsten ist. An dieser Stelle sei nun betont, dass gerade die ‚öffentliche‘ Demonstration einer solchen Kooperation einen wichtigen Unterschied im Problemsystem hervorrufen kann (Alberstötter 2006b, 191). Eben deshalb stellt sich hier auch die Frage nach dem Spielraum des Verständnisses von Schweigepflicht (M.Weber 2006a). Ein enges Verständnis von Schweigepflicht zwischen den kooperierenden Institutionen kann, wenn das Ziel im Zwangskontext die Unterlassung eines Verhaltens ist (z.B. Gewalt, sexueller Missbrauch, hoch eskalierte Elternkonflikte mit Kindeswohlgefährdung), fatale Folgen haben, da das Ausscheren auch nur einer Institution bzw. ihres Vertreters Schülern oder Eltern ‚ein Schlupfloch öffnen‘ kann, das von den anderen (Institutionen) nicht mehr angemessen geschlossen werden kann.

Das gilt auch für Beratungsfälle im Zwangskontext. M.Weber (2006b, 225) zeigt hier wesentliche Unterschiede von ‚Vertraulichkeitsstufen‘ auf. Soll in einem Fall mitteilbar sein

- ob ein Beratungsprozess überhaupt statt findet/ statt gefunden hat/ wann er beendet sein dürfte,
- ob es zu Vereinbarungen gekommen ist,
- Informationen über Befindlichkeiten von Beteiligten,
- Informationen über Verhalten von Beteiligten?

Bei Überweisungen müssen diesbezüglich eindeutige Klärungen vorgenommen werden, die auch dem Zwangsberatenen vorher bekannt sein müssen. Verschiedene außerschulhäusliche Institutionen (Beratungsstellen, Gerichte usw.) werden hier ggf. unterschiedliche Positionen einnehmen, je nach ihren Funktionen und Aufgaben.

Letztlich „geht es im Rahmen der Netzwerkbildung um die Herausbildung netzwerkbezogener Ressourcen, Normen und eines gemeinsamen Sinngef uges, das sich in institutionellen Strukturen (Regeln, Ritualen, Handlungsanleitungen) und Handlungskompetenzen niederschl agt“ (Carle/ Metzen 2006, 81). Hierf ur sind nicht nur bei der Initialisierung sondern gerade auch bei (Problemen der) Aufrechterhaltung von Zusammenarbeit und Vernetzung wichtige, nützliche Denkvoraussetzungen zu berücksichtigen.

11.4.3 Nützliche Grundannahmen bei Kooperationsproblemen

Tatsächlich zeigt sich in der Praxis der Umsetzung gr o erer Schulentwicklungsvorhaben, dass oftmals vielfältige Probleme auftreten. F ur solche häufig ‚unterwegs‘ entstehenden Probleme in der Zusammenarbeit empfiehlt H.Rademacher (2006, 129) ausdrücklich eine externe wiederholte bzw. begleitende Beratung auf unterschiedlichen Ebenen (also nicht nur auf der Ebene der Schulleitung) als sehr hilfreich, entlastend und entwicklungsunterst tzend.

Und Schweitzer (1998, 57) gibt Hinweise auf systemisch-konstruktivistische Prämissen, mit Hilfe derer eine Handhabung auftauchender Konflikte – sei es mit oder ohne externe Schulberatung - leichter möglich scheint:

- *Kontextorientierung*: Die Berücksichtigung der sozialen (institutionellen, finanziellen, familiären) Rahmenbedingungen kann auch widersinnig erscheinendes Kooperationshandeln einzelner Akteure nachvollziehbar werden lassen.
- *Lösungsorientierung*: Man muss nicht zwangsläufig die Geschichte und Gründe eines Kooperationsproblems erkunden - man kann oft direkt an die Erfindung von Lösungen gehen.
- *Frage nach Ausnahmen*: Es gibt oft ungenutzte, verschüttete Erfahrungen über gelingende Kooperation, die es (wieder)zuentdecken gilt. (Ressourcenorientierung)
- *Umdeutung*: Auch schwierige Kooperationsprobleme haben neben allem Schaden auch irgendeinen Nutzen, sonst würden sie nicht aufrechterhalten - sie tragen zur Lösung irgendeines anderen Problems bei. (Ressourcenorientierung)
- Optionen vermehren durch *multiple Wirklichkeits-Konstruktionen*: Das laute Andenken bislang ungedachter, tabuisierter, f ur absurd oder abwegig gehaltener Erklärungen oder Handlungsalternativen vermehrt die Zahl möglicher Kooperationsstrategien, aus denen ausgewählt werden kann. („Erhöhe die Anzahl deiner Möglichkeiten.“)
- Eine *neutrale, neugierige*, nicht wertende *Haltung* gegenüber verschiedenen im Konflikt liegenden Kooperationsparteien (Beziehungsneutralit t gegenüber Personen), gegenüber ver-

schiedenen zur Diskussion stehenden Ideen (Konstruktneutralität gegenüber Ideen) und gegenüber der Frage, ob etwas ein Problem ist oder keins (Veränderungsneutralität gegenüber dem Problem), ist für die Akteure oft hilfreich, um aus eingefahrenen Gedankenbahnen ‚auszusteigen‘ (Kap.10.6.8).

Die von Schweitzer (1998, 57f) für solche Situationen angeratenen Gesprächstechniken sind typisch für systemisches Vorgehen und müssen an dieser Stelle nicht weiter erläutert werden: Kontext- und Auftragsklärung, Erfragung von Ressourcen, Kontextualisierung von Problemen, Lösungsfragen, Verschlimmerungsfragen, Umdeutung, hypothetische Zukunftsfragen, bremsen, Experimente, Hausaufgaben, Verschreibungen u.ä..

Im Anschluss an diese eher ‚handwerklichen‘ Aspekte schulischer Kooperation sollen mögliche Synergien von Schule und Jugendhilfe kurz beispielhaft angedeutet werden. Damit werden zwei Ziele verknüpft. Erstens, handelt es sich hier um zwei Systeme, die zukünftig gerade im Umgang mit als schwierig erlebten Schülern zunehmend werden kooperieren müssen. Zweitens, bietet sich an diesem Beispiel auch die Möglichkeit auf den Aspekt von Macht in Kooperationsangelegenheiten gesondert hinzuweisen.

11.4.4 Schule und Jugendhilfe in der Kooperation

In der Praxis der Umsetzung größerer Schulentwicklungsvorhaben zeigt sich immer wieder, dass Machtunterschiede, wie sie sich ggf. auch in rechtlichen Kontexten widerspiegeln, in den Blick und in die (Meta-)Kommunikation genommen werden müssen, wenn sie die gemeinsame Zusammenarbeit nicht behindern sollen. Dies gilt gerade auch für das Beispiel des Verhältnisses von Schule und Jugendhilfe.

Schule ist gegenüber der Jugendhilfe zwar die ältere Institution und schon allein deshalb mächtiger, weil Jugendhilfe für ihre Arbeit auf Schule angewiesen ist, während Schule Jugendhilfe (bisher vermeintlich) nicht gebraucht hat (Schweitzer 2005, 78). Dennoch besteht für Schule eine besondere Chance in der Zusammenarbeit mit Jugendhilfe, denn dort liegt eine bereits seit langem erworbene Kompetenz in Beratungsdingen vor, die Schule für sich nutzbar machen kann. Umgekehrt hat Schule der Jugendhilfe auch einiges anzubieten: einzelne Lehrkräfte pflegen häufig jahrelang begleitenden Kontakt zu Kindern und Jugendlichen, in dem wechselseitige Vertrautheit und (auch für die Begleitung durch Schulhausexterne) hilfreiche Erfahrungen entstehen. Für viele Eltern kann es auch leichter erscheinen, mit Schule als Regelinstitution (Erst)Kontakt aufzunehmen als mit dem Jugendamt oder der Erziehungsberatung, da der Kontakt mit diesen stärker schambesetzt erlebt werden kann. Außerdem bestehen Chancen zur synergetischen Nutzung vorhandener Ressourcen. Dies gilt z.B. für die Nutzung von Schulräumlichkeiten, solange die Ganztagschule noch wenig etabliert ist. Dies gilt aber auch für die besonderen Chancen, die Ganztagschule mit besonderen Angeboten an Schüler in Kooperation mit schul-

hausexternen Partnern bieten kann, wie z.B. teilstationäre Gruppen oder Erlebnispädagogik (Schweitzer 2005, 81). Eine weitere Chance besteht darin, dass beide Institutionen im Wesentlichen aus Praktikern bestehen. Für diese ist häufig gerade das „Anpacken drängender Probleme mit überschaubarem Aufwand und absehbarem Nutzen“ bei Minimalkonsens (Sommer/Uch 2000, 107) sinnvoll und machbar, was die Wahrscheinlichkeiten zukünftiger Überwindung von Machtaspekten positiv beeinflussen kann. Ohnehin sollte beiden Institutionen aus je eigener Sicht daran gelegen sein, gemeinsam daran zu arbeiten, von Eltern nicht primär als Institutionen der Selektion und Kontrolle bekämpft zu werden, sondern als Anbieter von Bildung und beratender Unterstützung angenommen zu werden (Reiser 2000, 114). Letztlich benutzt Schule als konservatives System seine Machtstellung gegenüber Jugendhilfe häufig noch, um sich abzuschotten. Sie besitzt dann zwar den Vorteil, Notwendigkeiten von Veränderungsprozessen ausblenden zu können, dafür zahlt sie aber auch den Preis mangelnder Unterstützung bei den zunehmenden Beratungsproblemen.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass in helfenden Berufen bzw. Netzwerken von „Helfern“ die Gefahr besteht zu übersehen, dass, nicht zu helfen, mitunter die ggf. erfolgsversprechendere, weil einen Problemkreislauf stärker verstörende Variante von Intervention darstellen kann (Kleve 2006, 141 und Hargens 2003). Auch darf die Frage der Vergütung von Beratungszeiten nicht aus dem Auge verloren werden (Voß 2005c, 97).)

Nach den bisherigen Ausführungen zu Kooperations- und Vernetzungsfragen in und von Schule wird im Folgenden der Bezug zur Bedeutung dieser Ausführungen für den Einzellehrer und für kollegiale Teilgruppen hergestellt. Weiterbildungen für Lehrer in der Praxis müssen hierauf abheben, um gesundheitsschützend und handlungsstärkend wirken zu können.

11.5 Schulentwicklungsarbeit und der engagierte Einzellehrer

Zwar geht die systemisch-konstruktivistische Perspektive davon aus, dass den verantwortlichen Führungskräften bei der Durchführung von Veränderungsvorhaben im Sinne eines ‚Bei-Steuerns‘ eine entscheidende Schlüsselrolle zukommt (Martin/ Schuster 2005,73; Hargens 2001). Sie geht aber zugleich auch davon aus, dass Schulentwicklung den Einbezug der an Schule Beteiligten in gemeinsame Entwicklungsprozesse verlangt und ermöglichen muss. Werning (1999, 12) weist explizit darauf hin, dass trotz derzeitig gegebener schlechter Bedingungen Schulhausentwicklung von den Kollegen vor Ort betrieben werden kann. Ein soziales System kann aus systemisch-konstruktivistischer Sicht allerdings/ nämlich letztlich (nur) dann auf den Weg gebracht werden, wenn das System es selber will und wenn das System seine Fähigkeiten und Ressourcen einbringt. Dabei hängt „die Steuerbarkeit sozialer Systeme [...] von der Übereinstimmung subjektiver Deutungen innerhalb des Systems über die Intervention ab“ (Bolbrügge, zit.n. Renoldner et al 2007, 84). Es muss einen klar festgestellten Bedarf einer relevanten Anzahl

von Mitgliedern geben, eine „echte Bereitschaft zur Veränderung“. Dies wird nur dann der Fall sein, wenn diese Menschen die diskutierten Schritte zur Schulhausentwicklung aus ihrer Sicht als eine „Chance zur Verbesserung der persönlichen Arbeitssituation“ sehen (Schweer/Thies 2000, 117).

Gerade die Mitglieder von Fortbildungsgruppen wie der hier untersuchten zeichnen sich häufig durch ein erhöhtes Engagement in Schule aus, das sich auch auf Versuche erstreckt, die Organisationskultur des eigenen Schulhauses zumindest ansatzweise zu verändern. Hierbei lässt sich beobachten, dass es nicht selten zu einer sinn- weil wirkungslosen Verschleuderung von eigenen Energien kommt, da innovative Ideen nur soweit unterstützt werden, wie sie nicht ‚wirklich‘ merkbare Veränderungen bringen und solange die entstehende Mehrarbeit bei den Protagonisten der Veränderung verbleiben (Jäpelt/ Schildberg 2000, 126). Außerdem besteht die Gefahr, als Dekonstruktivist oder Initiator von Veränderungen als Störenfried im eigenen Kollegium exkommuniziert zu werden (Graf 2006, 90). Auf einem solchen Hintergrund erscheint es sinnvoll und hilfreich, auch schon als engagierter Einzellehrer wichtige Thesen zur Schulentwicklungsarbeit zu kennen, da deren Nichtberücksichtigung zu Burnout-Symptomen führen kann.

Da Schulentwicklungsprozesse mittelfristig nicht von einer Einzelperson betrieben werden können, werden im Folgenden einige zentrale Aspekte für die Etablierung und Arbeit von schulischen *Gruppen*, die mit Schulentwicklungsprozessen zu tun haben, genannt. Die folgenden Punkte orientieren sich an Rolff (2001, 12ff).

- *Transparenz und Partizipation*: Die Gruppe zur Durchführung des Projekts sollte transparent zustande kommen und partizipatorisch arbeiten, so dass jeder Betroffene frühzeitig informiert wird und die Möglichkeit hat teilzunehmen. Verschiedene wichtige Kollegiumsgruppen müssen in der Arbeitsgruppe repräsentiert und kommunikativ gezielt eingebunden werden, um breite(re) Akzeptanz zu erreichen.
- *Bedarf und klare Formulierungen*: unbedingt berücksichtigt werden muss der *tatsächlich vorhandene Bedarf* im Kollegium und eine frühzeitige, klare Zusage für Unterstützung durch die Schulleitung. Beide Aspekte sind unerlässlich für dauerhafte Entwicklung und reale Umsetzbarkeit. Außerdem sollte ein klarer und eindeutig formulierter Auftrag öffentlich eingeholt oder erteilt werden. Eine von Anfang an inhaltlich präzise Arbeit mit klarer Zieldefinition verhindert, dass Ungeklärtes einen später einholt. Bedarf bedeutet auch, dass mögliche Systemperturbationen nicht (primär) als (im Alltagssprachlichen Sinne) ‚Störungen‘ geordneter Abläufe wahrgenommen werden (Jäpelt/ Schildberg 2000, 126).
- *systemischer Blick*: Rademacher/Philipp (2002, 47) schlagen folgendes Schaubild vor, um verschiedene Systemelemente und Vernetzungschancen in den Blick zu nehmen.⁵⁰⁹

⁵⁰⁹ mit einer Vielzahl von Fragen zur Selbstdiagnose (dort S.48ff)

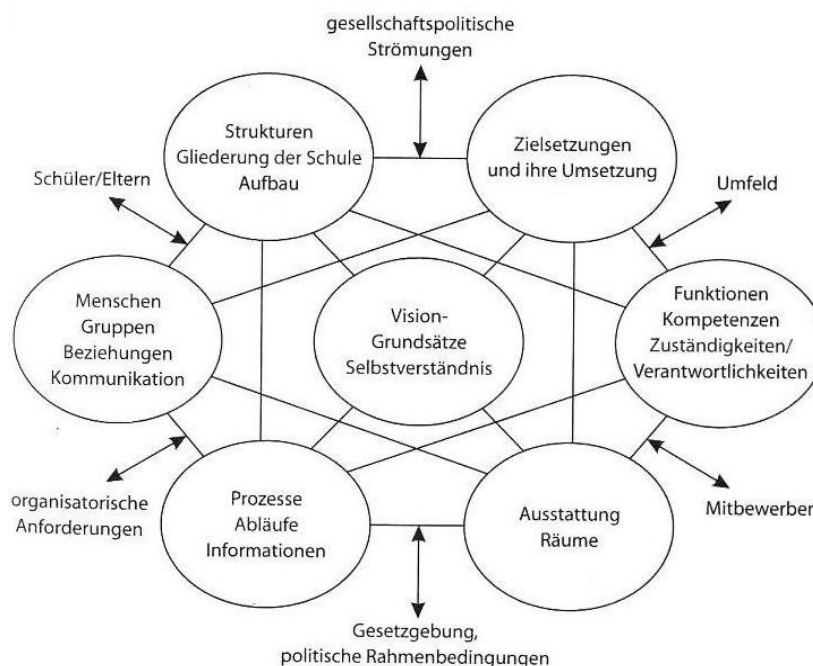


Abb. 11-9: Interdependenz bzw. Vernetzung von Systemelementen eines Schulhauses (Rademacher/ Philipp 2002, 47)

- Handlungsfähigkeit: Die Gruppe muss handlungsfähig sein und auf ihre tatsächlich vorhandenen Ressourcen sowie ihre ausgewogene Zusammensetzung⁵¹⁰ achten. Die Beteiligten müssen Verantwortung übernehmen bei freiwilliger Mitarbeit.
- Klärung des formalen Rahmens in der Vorbereitungs-Gruppe.
- Arbeitsweise: Berichtspflicht gegenüber dem und Motivierung des Kollegiums.
- Aufgaben der SL: sie ist in der Arbeitsgruppe repräsentiert und unterstützt ihre Arbeit, sie prüft die Konzepte und Arbeitsergebnisse auf Machbarkeit hin und schafft angemessene Arbeitsbedingungen und Entlastungen.

In den Kapiteln 9 bis 11 wurden konkrete Folgerungen für die schulische, pädagogische und beraterische Praxis gezogen auf dem Hintergrund der Anwendung eines postmodernen Modells und der systemisch-konstruktivistischen Sichtweise auf die gegenwärtige Schule. Aus diesen Überlegungen lässt sich nun ein Curriculum für eine systemisch-konstruktivistische Weiterbildung von Lehrern in der derzeitigen Berufspraxis konzipieren. Außerdem können auf der genannten Grundlage Thesen erstellt werden, welche Veränderungen eine solche systemisch-konstruktivistische Weiterbildung bei ihren Teilnehmern zeitigen kann. Diese können dann anhand der Berichte und Stellungnahmen der Weiterbildungsteilnehmer überprüft werden, so dass Aussagen über die Plausibilität der erstellten Thesen gemacht werden können. Diese Schritte werden im jetzt folgenden dritten Teil der Dissertation geschildert.

⁵¹⁰ Die Beteiligten sollten den Schulentwicklungsprozess prinzipiell unterstützen. Skeptiker sind wichtig, damit der Prozess in angemessenem Tempo und angekoppelt ans Kollegium verlaufen kann.

TEIL III – Entwurf, Durchführung und Evaluation der Fortbildung

Im dritten Teil steht nun die konkrete Konzeption einer systemisch-konstruktivistischen Weiterbildung für Lehrer in der Berufspraxis, ihre Durchführung und Evaluation im Mittelpunkt. Ziel dieser *Fortbildung* ist die Veränderung der kognitiven Konstrukte und des Handelns der Weiterbildungsteilnehmer und Mitforscher – und zwar in systemisch-konstruktivistischer Richtung und zugleich in einer für die Teilnehmer stimmigen Weise. Das heißt, die Mitforscher behalten die volle Hoheit und Autonomie in der Frage, was sie adäquat anregt und was sie ausprobieren und ggf. in einer für sie angemessenen Weise übernehmen wollen. Die Fortbildungsinhalte liegen lediglich auf dem Tablett des Seminarreihenleiters als ‚Realitätenkellner‘ (G.Schmidt 2004a, 65). Vom Ziel der Weiterbildung ist das Ziel der *Dissertation* zu unterscheiden. Das dritte Kapitel zielt auf die Überprüfung von Thesen zur Plausibilität der Wirksamkeit bzw. des Veränderungspotenzials systemisch-konstruktivistischer Pädagogik in der gegenwärtigen schulischen Praxis von Lehrern.

Die wesentlichen Ideen, die zum Entwurf des systemisch-konstruktivistischen Weiterbildungscurriculums nötig sind, wurden im zweiten Teil der Dissertation ausführlich entwickelt und diskutiert, nachdem zuvor im ersten Teil die wissenschaftstheoretische Grundlage des Vorgehens dargestellt wurde. Nun können in Kap.12 Ziele der systemisch-konstruktivistischen Weiterbildung inkl. bestimmter, zu stärkender Kompetenzbereiche genauer benannt werden. Daraus ergeben sich inhaltliche und formale Anforderungen, wie sie an ein solches Curriculum gestellt werden müssen (Kap.13). Damit erstellt sich ein Rahmen, der es ermöglicht, konkrete Thesen über mögliche bzw. zu erwartende Veränderungen beim Weiterbildungsteilnehmerkreis zu erstellen (Kap.14) - Thesen, die nach Durchführung der Seminarreihe auf ihre Plausibilität hin überprüft werden.

Zur Überprüfung der Thesen müssen Ausgangs- und Endzustand der Teilnehmer bzw. Mitforscher im Zusammenhang mit der Durchführung der Weiterbildung erhoben werden. In Kap.15 wird zunächst der Aufbau der Eingangsreflexion der Teilnehmer zu Beginn der Seminarreihe dargestellt und begründet. Außerdem werden zentrale Ergebnisse dieser Befragung festgehalten, die bei der Gesamtwürdigung der Thesen berücksichtigt werden müssen. Anschließend werden in Kap.16 der Aufbau und die Durchführung der Fortbildung anhand der inhaltlichen Blöcke und der teilnehmenden Beobachtung des Hauptforschers näher beschrieben. In Kap.17 wird dann das Vorgehen bei der Befragung der Mitforscher nach Beendigung der Weiterbildung mittels systemischer Interviews erläutert. Es werden des Weiteren auch basale Auswertungskategorien erstellt, anhand derer – auf dem Hintergrund der Ausführungen der ersten beiden Teile der Dissertation – die systemischen Interviews letztlich im Hinblick auf die Thesen ausgewertet werden können. Die Kapitel 18 bis 24 dienen der Auswertung der Interviews anhand der Aus-

wertungskategorien, so dass in Kap.25 eine abschließende Gesamtwürdigung der Thesen auf die Plausibilität ihres Veränderungspotenzials hin erfolgen kann. Dieses Vorgehen wurde bereits in Abb. 4-15 auf S.106 graphisch dargestellt.⁵¹¹

12 Ziele postmoderner Pädagogik für Lehrerweiterbildung

Vor der Durchführung einer Weiterbildung für im Beruf stehende Lehrer bzw. Pädagogen in verschiedenen Schultypen zum Thema der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Beratung in Schule müssen Ziele dieser Veranstaltung geklärt werden. Im Vorfeld die Frage zu beantworten, wozu es für Lehrer vorteilhaft sein könnte, an einer solchen Veranstaltung teilzunehmen, zielt auch bereits in Richtung einer Erstellung von Thesen (Kap. 14) über mögliche Veränderung ihrer kognitiven Strukturen, ihrer Wahrnehmungs- und Handlungsmuster im Anschluss an die Fortbildung.

Deutlich soll an dieser Stelle gesagt werden, dass die Fortbildung explizit – darauf wurde im Vorfeld klar hingewiesen – nicht auf Veränderungen politisch festgelegter Rahmenbedingungen von Schule abzielen konnte und sollte. Vielmehr zielte sie gerade auch auf Einzellehrer in ihrer jeweiligen aktuellen schulischen Situation, die für sich selber schauen wollten, was ihnen im Moment für ihren Schulalltag hilfreich sein und gut tun könnte. Es wurde weiter davon ausgegangen, dass potenzielle Teilnehmer der Fortbildung bereits den ‚Praxisschock‘ des Lehrers bei seiner „Einschulung“ (Retzer/Simon 1998, 4) hinter sich haben und nach mehrjähriger Erfahrung als Lehrer auf der Suche nach einem bereichernden „Burn-In“ (Palmowski 1998c; ‚Kommune 80‘, 2000) sein würden. Nach den Ausführungen in den Kap.6 bis 11 (d.h. im zweiten Teil der Dissertation) ließe sich voraussichtlich eine solche Stärkung v.a. über Verbesserungen in den Bereichen Beziehungsgestaltung und Kommunikation unter ressourcenorientierter Beachtung sowohl typischer Muster des Systems Schule und seiner Umwelten als auch eigener persönlicher Selbst- und Grenzdefinitionen der Teilnehmer erreichen.

In diesem Kapitel wird zunächst der Versuch unternommen, den Begriff der ‚Systemischen Pädagogik‘ auf dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen zusammenfassend zu beschreiben bzw. zu klären (Kap. 12.1). Daraus ergeben sich Konsequenzen für die Frage, welche detaillierteren Ressourcen und Kompetenzen in einer systemischen Fortbildung für Lehrer gestärkt und ausgebaut werden sollten (Kap.12.2), welche Wege der Veränderung und welche neuen Selbstdefinitionsmöglichkeiten für Lehrer möglich sind (Kap. 12.3) und wie ein entsprechendes Curriculum unter inhaltlichen und formalen Aspekten aussehen kann (Kap.13).

⁵¹¹ Das Kapitel 26 beinhaltet selbstreflektorische und anderweitige abschließende Bemerkungen zur Dissertation und bezieht sich auf alle drei Teile der Doktorarbeit.

12.1 Begriffsklärung ‚systemisch-konstruktivistischer Pädagogik‘

Explizite Definitionen systemischer Pädagogik finden sich derzeit in der entsprechenden Literatur und auch im Internet⁵¹² fast nicht. Wie in dieser Dissertation deutlich geworden sein dürfte, stellen viele Ideen zur systemisch-konstruktivistischen Pädagogik adaptierte Übertragungen aus der beraterischen, therapeutischen, psychologischen und organisationsentwickelnden Systemik dar. Angesichts der mittlerweile erheblichen Vielfalt systemischer und konstruktivistischer Ansätze in diesen Bereichen ist es nicht leicht, zu einer sinnvollen und handhabbaren Definition des Begriffes der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik zu gelangen. In diesem Kapitel soll der Begriff zunächst definiert⁵¹³ und anschließend zusammenfassend erläutert werden. Ein solcher wissenschaftlicher Anspruch ist notwendig für eine Dissertation aber auch für eine Fortbildung, die den Anspruch erhebt, sich in ihren Praxisvorschlägen wesentlich an einer theoretischen Richtung zu orientieren.

‚Systemisch-konstruktivistische Pädagogik‘ sei definiert als die Kunst reflexiver und beraterischer Handlungswissenschaft für ko-evolutionäre Bildungs- und Erziehungszusammenhänge mit Menschen im Umgang mit Konstrukten unter besonderer Berücksichtigung von Ressourcen, Mustern und Umfeldern hin zu differenzierteren Formen der Selbstorganisation.

Im Folgenden soll diese Definition näher erläutert werden. Wichtige Bestandteile der Definition werden kursiv gesetzt.

Systemisch-konstruktivistische Pädagogik verbindet Systemtheorie und konstruktivistische Epistemologie. Sie kann als *Kunst* angesehen werden, da sie mit letztlich unberechenbaren selbstorganisierenden Systemen umgehen muss. Der Lehrer muss Zugänge finden zu den Wirklichkeiten der Schüler und diesen persönliche Zugänge zum Stoff ermöglichen (Palmowski 1999c, 132f). Der *reflexive* Aspekt dieser Definition bezieht sich hierbei sowohl darauf, dass Pädagogik in postmodernen Zeiten eine über sich selbst reflektierende Wissenschaft sein muss, als auch darauf, dass das Nachdenken über das eigene Tun auf eben dieses Tun zurückwirkt, welches sich zirkulär wieder auf die Theorie auswirkt. Insofern ist pädagogische Wissenschaft immer auch *Handlungswissenschaft*; sie erhält ihre Relevanz aus ihrer Nützlichkeit für den pädagogischen Alltag. Reflexive Pädagogik ist ein ständiger wissenschaftlicher Veränderungsprozess ohne Anspruch auf Wahrheit, der die stets zu wiederholende Einnahme von Metapositionen und Außenperspektiven betont. Der reflexive Charakter von Pädagogik bezieht sich damit auch auf

⁵¹² Auch in Wikipedia fehlt noch eine entsprechende Definition, während es durchaus Einträge zu systemischer Therapie und zu systemischer Sozialarbeit gibt (Stand 30.08.2007).

⁵¹³ Ich halte es für sinnvoll, zunächst in dieser Arbeit die entsprechenden Ideen entwickelt zu haben, um erst an dieser Stelle zu einer umfangreicheren Würdigung der Definition zu gelangen, die diesen bisherigen Ausführungen und Überlegungen angemessen Rechnung tragen kann, ohne zu umfangreich zu werden.

die Betonung der Position des Beobachters, erstens, als eines Standpunktes der Beobachtung 2. Ordnung (Lindemann 2003, 144), und zweitens als unvermeidbar aktiver und kreativer Teil des pädagogischen oder beraterischen Systems.

Schon allein aufgrund der Unmöglichkeit instruktiver Interaktion kann Pädagogik andere Individuen nicht steuern, sondern nur zu *koevolutionen* Prozessen ‚bei-steuern‘, sie kann immer nur *begleitend* wirken. Sie ist insofern, als sie allenfalls Impulse zur Selbststeuerung geben kann, ‚beratend‘ (Huschke-Rhein 1998b, 10) bzw. ‚beraterisch‘ zu nennen. Systemisch-konstruktivistische Pädagogik muss aber auch deshalb beratend sein, weil sie in einer Zeit versucht, (ergänzende oder alternative) Antworten auf aktuelle pädagogische Fragen anzubieten, in der der Beratungsbedarf deutlich wächst (vgl. Kap. 10.1). Die systemisch-konstruktivistische Pädagogik sieht Beratung als eigenen Bestandteil bzw. Spezialfall ihrer selbst. Sie verwendet in diesem Zusammenhang die bereits in Kap.10.2 aufgeführten, charakteristischen Ideen und Grundhaltungen (S.391).

Auch wenn Erziehung eine Unmöglichkeit ist, so sind doch Bildungs- und Erziehungszusammenhänge Gegenstand pädagogischer Bemühungen. Die Verwendung des Begriffs des ‚*Menschen*‘ in der Definition beabsichtigt zweierlei. Zunächst soll deutlich gemacht werden, dass Schüler primär nicht Gegenstände von Erziehungsprozessen sondern Subjekte in koevolutionären Bildungsprozessen (mit beidseitigen Lernchancen) sind. Zweitens soll der Begriff des ‚*Menschen*‘ hier die Diskussion, ob nun Kommunikation oder Menschen Objekte oder Subjekte von Pädagogik sind, abkürzen. Sowohl in der Literatur zum Thema als auch in der Praxis von systemischen Fortbildungen zeigt sich immer wieder, dass Pädagogen davor zurückschrecken, das Individuum – wie Luhmann dies tut, wenn er Kommunikationsprozesse als relevanten Gegenstand sieht - aus der Theorie herauszunehmen, vielleicht in der Befürchtung, das Individuum als zentrales Gegenüber pädagogischer Bemühungen ‚unterwegs‘ versehentlich aus dem Blick verlieren zu können. Pädagogik lebt ja geradezu vom Einzelfallbezug, was auch Luhmann nie in Abrede gestellt hat.⁵¹⁴ In der systemischen Pädagogik geht es also immer auch um den Umgang des Menschen mit sich selbst und anderen - und von dieser Frage der Beziehungsgestaltung sind alle drei ‚Systeme menschlichen Lebens‘ (Ruf 2005, 19) betroffen - schon allein dadurch, dass sie sich aufeinander beziehen in ihrer (modellhaften, analytischen) Getrenntheit. Postmoderne reflexive Pädagogik *begleitet* mithin Interaktions- und Beziehungsgestaltungen von Menschen mit sich selbst (mit der eigenen Psyche und dem eigenen Körper) und mit anderen Menschen (im Verhalten).

⁵¹⁴ Möglich wäre, den Begriff ‚Mensch‘ in der Definition zu ersetzen, z.B. durch den Begriff der ‚strukturellen Kopplung psychischer, biologischer und sozialer Systeme‘. Im Luhmann’schen Ansatz würde in der Definition statt ‚Mensch‘ wahrscheinlich nur ‚psychisches System‘ stehen, da letztlich *dieses* sich in pädagogischen Prozessen verändern soll und seine Veränderung sich, systemisch-konstruktivistisch betrachtet, auch in einer dauerhaft veränderten Beziehungsgestaltung widerspiegelt.

Da das psychische System mit Konstrukten operiert, begleitet Pädagogik Menschen *im Umgang mit deren Konstrukten*. Lernen sind Prozesse der Assimilation und Akkomodation, während derer Welt- und Selbstbilder sich verändern, in der Postmoderne günstigenfalls sich auch pluralisieren. Ziel von pädagogischen Prozessen ist, dass primär die begleiteten Menschen und sekundär auch die begleitenden Menschen stärker und weiter *ausdifferenzierte Formen der Selbstorganisation* erreichen, also mehr Selbstständigkeit bzw. ‚Individuation‘ (Stierlin) oder ‚Differenzierung‘ (Schnarch)⁵¹⁵. Dies geht dann einher mit einem Anstieg der Beschreibungs- und Handlungsmöglichkeiten dieser Menschen insofern, als eine strukturelle Kopplung zwischen Lernen und Entwicklung interpersoneller Kommunikationsfähigkeit vorausgesetzt wird (Wiltenbring 2003, 158).

Eine systemisch-konstruktivistische Pädagogik achtet im Zusammenhang mit solchen Prozessen insb. auf Ressourcen, Muster und Umwelten. Der Fokus auf vorhandene *Ressourcen* (Kap.9.7) wird in der Definition verstanden als Ausdruck einer grundlegenden Wertschätzung der Person. Diese Achtung zeigt sich u.a. in der Betonung der Wichtigkeit von Beschreibungen person- und umfeldbezogener Fähigkeiten, Fertigkeiten und Möglichkeiten – gerade auch in einem bewertenden und selektierenden Schulsystem. Wertschätzung von Menschen widerspricht nicht einer Respektlosigkeit gegenüber Ideen (vgl. Kap.9.9). Der Blick auf *Muster* erlaubt die Erkennung, Verstörung und Anregung dynamischer Wechselwirkungen und damit insb., nach dem „Wie der Wechselwirkungen zwischen dem jeweiligen Denken und Verhalten aller Beteiligten“ (Hubrig/ Herrmann 2005, 103) zu fragen. Hier werden viele der Fragen aus dem breiten systemischen Repertoire (Kap.10.6.5) relevant.

Da Systeme sich mit Umfeldern koppeln und ihre gegenwärtigen Zustände und ggf. auch ihre Überlebensfähigkeit von solchen Kopplungen mit beeinflusst werden, kommt auch der Beachtung von *Umfeldern* eine große Bedeutung in der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik zu. Sie orientiert sich im Umgang mit Systemen (Individuen, Familien, Klassen, Kollegien und Organisationen) an der Eigendynamik von Systemen, die ihre internen Strukturen und Ordnungen sowie ihre externen strukturellen Kopplungen besitzen. Auf diese Weise betont die systemische Pädagogik selbstorganisierende Kräfte, die sie - bei allen Beteiligten – stärken will. Bezogen auf zu hochgradig engagierte bzw. im Schul(haus)system eher gesundheitsschädlich als selbstfürsorglich verstrickte Pädagogen bietet sie die Chance, Verantwortlichkeiten zu relativieren und frühzeitig gegen Burn-Out-Prozesse (Palmowski 1998a, 136) und für eine innere und äußere Work-Life-Balance zu wirken.

Die Verbindung des *autopoietischen* Moments mit dem *ko-evolutionären* Aspekt systemisch-konstruktivistischer Pädagogik stellt die Betrachtung von Beziehungsgefügen in den Mittelpunkt (Voß 2000b, 23) und lädt alle Beteiligten bzw. Systemmitglieder ein zu einer *gemeinsa-*

⁵¹⁵ vgl. Kap. 9.6.3.

men Kommunikation, Reflexion, Verhandlung und Vereinbarung von Sichtweisen, Interessen, Regeln, Prozessen, Zielen, Inhalten, Methoden, Fähigkeiten und Wissen, sowie zu einer *gemeinsamen* Metakommunikation über Beziehungsgestaltungen, Kommunikation und Reflexionen selbst (Lindemann 2003, 148) - all dies unter Wahrung eines Gesamtblicks für miteinander relevant gekoppelte Systeme.

Auf dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen und dieser Definition können nunmehr Ressourcen und Kompetenzen benannt werden, deren Stärkung aus einer systemisch-konstruktivistischen Sicht hilfreich für Lehrer in der Gegenwart sein können.

12.2 zu stärkende Ressourcen- und Kompetenzfelder

Mit Ende des zwanzigsten Jahrhunderts ist es zu einer „Überlebensfrage‘ im beruflichen und persönlichen Kontext“ geworden, (immer wieder neue) Orientierung in einer sich stark wandelnden gesellschaftlichen und institutionellen Umwelt zu finden (Martin/ Schuster 2005, 17). Die in dieser Dissertation entwickelte und evaluierte Fortbildung zielt auf eine solche Stärkung von (v.a. Einzel-)Lehrern, zugleich aber auch exemplarisch auf die Sicherung „einer hohen Qualität des Lehrens und Lernens, [die] auf Dauer nur mit psychisch gesunden Lehrern gewährleistet werden [kann], d. h. mit Lehrern, die sich durch Zufriedenheit, Engagement und Widerstandsfähigkeit gegenüber den berufsspezifischen Belastungen auszeichnen“ (Schaarschmidt 2005, 18). Zufriedenheit wird sich hier am ehesten einstellen können, wenn Pädagogen Perspektiven auf ihr Alltagshandeln in für sie relevanter Weise verändern und bereits vorhandene Professionalität und Kompetenz aktivieren und ggf. ausdifferenzieren und erweitern können (Kreter 2005, 60).

Während individuelle Präferenzen und Ressourcen letzten Endes definitiv erst in einer bereits laufenden Fortbildung erfragt werden können, lassen sich doch einige grundlegende Ideen zu dem, was Lehrer angesichts des gegenwärtigen Zustands gesellschaftlicher und schulischer Systeme gebrauchen könnten, im Anschluss an die bisherigen Ausführungen durchaus im Vorfeld anstellen. Anhand diese begründeten Vermutungen lässt sich ein entsprechendes Curriculum entwerfen.

Wie weiter oben bereits beschrieben, hat der schulische Pädagoge - heute mehr denn je - essentiell mit Beziehungsgestaltung und Kommunikation und daher mit Nähe-Distanz-Regulierungen und Konfliktaustrag zu tun. Da chronische soziale Konflikte mit anderen Menschen krank machen können, müssen Professionalisierung und „Gesundheitsprävention im Lehrerberuf Maßnahmen einschließen, welche den Umgang mit schwierigen Beziehungssituationen, also die Beziehungskompetenz verbessern“ (Bauer 2007b, 90). Von besonderer Bedeutung ist hier die Fähigkeit, eine distanzierte Außenperspektive bei gleichzeitigem In-Kontakt-Sein beziehen zu können, also immer wieder eine Metaposition einnehmen zu können, in der der Berater

„weder mit seinen eigenen Primärgefühlen noch mit denen des Gegenübers identifiziert“ ist (Hubrig/ Herrmann 2005, 114) und präsent bleibt.

Zugleich ist es für Pädagogen hilfreich, sich bewusst zu machen und zu sein, wo ihre persönlichen und auf das gegenwärtige Schulsystem passenden unterstützenden Ressourcen, Stärken, Freuden und auch Grenzen liegen. Wenn man in den Bereichen tätig ist, die den eigenen individuellen Stärken und Begabungen entsprechen, entsteht mehr Freude im und am Beruf – und auch die Organisation profitiert dann vom höheren Einsatz ihrer Mitglieder (Martin/ Schuster 2005, 111). Allerdings ist hier zu berücksichtigen, dass die gegenwärtige Schulkultur mit ihrem Defizitfokus immer noch eher in eine „Schwächekultur“ (Martin/ Schuster 2005, 112) ‚einlädt‘. Da obendrein Lehrer zum Teil zu Selbstaussbeutung neigen (Schaarschmidt 2005; Kretschmann 2001a), ist für sie die Kenntnis eigener Grenzen um so wichtiger. Zu den gerade angesprochenen institutionellen Aspekten gehört auch die Kenntnis institutionell, also vom Schulsystem vorgegebener Regeln und Grenzen. Die tägliche pädagogische Praxis stellt an Lehrer die zentrale Anforderung eines souveränen Umgangs mit den im Schulsystem angelegten Paradoxien und in Erziehung enthaltenen Ambivalenzen bei „Kultivierung pädagogischer Reflexivität“ (Völkel/ Völkel 2005, 235).

In einer Zeit steigenden Beratungs-, Gesprächsführungs- und Absprachebedarfs in Schule ist also davon auszugehen, dass – insb. für Lehrer, die (wie in der hier untersuchten Fortbildung) keine vollständige Beratungsausbildung durchlaufen haben – es nützlich sein dürfte, zu einer bewussteren Beziehungsgestaltung und erweiterten Kommunikationsfähigkeit zu gelangen. Dies setzt voraus bzw. beinhaltet die Kenntnis, Wahrnehmung und Wahrung eigener Ressourcen und Belastungsgrenzen. Dabei müssten insbesondere auch Kompetenzen vermittelt werden, die die Handlungsfähigkeit im Bereich von schulischer ‚Beratung‘ (in ihrem breiten Spektrum) und außerunterrichtlicher Gesprächsführung erweitern oder ausdifferenzieren. Ein solcher Ansatz dürfte dann zu einer Erhöhung von Handlungsoptionen und zu einem vertieften (auch intuitiven) Wissen über die je situative, auch persönliche Angemessenheit dieser gewachsenen Handlungsmöglichkeiten führen.

Huschke-Rhein (1998b,11) schlägt auf dem geschilderten Hintergrund v.a. Beratungsmethoden, Konfliktberatung und -bearbeitung, Supervision, Kollegiale Fallberatung und Training von Entlastungstechniken vor. Deutlich wurde bereits, dass dieses nur Sinn macht, wenn gleichzeitig auf die dahinter stehenden Haltungen geachtet wird. D.h. aber, dass Fortbildungsveranstaltungen - wie die hier beschriebene - Fragen der eigenen (professionellen) Identität betreffen können (Bauer 2004b, 38). Für schulische Pädagogen zu klären ist die Frage, wie man sich in einer für sich selbst authentisch-stimmigen Weise als Person zu erkennen gibt unter Wahrung der beruflichen Rolle. Identität wird ja gerade auch in Beziehungen ausgehandelt, gestiftet und gefunden (Watzlawick 1974). Zu Balancieren sind u.a. die Identifikation mit dem Beruf einerseits und

der Abstand zur beruflichen Sphäre andererseits; sowie die Hinwendung zum Schüler zum einen und die Notwendigkeit, zu führen und auszuwählen zum anderen (Bauer 2007a, 88).

Deutlich wird bereits, dass die Vertiefung von Schlüsselqualifikationen v.a. im Bereich ‚weicher‘ Faktoren liegen muss, d.h. im Gebiet sozialer (d.h. auch kontextangemessener), kommunikativer, persönlicher Kompetenzen. Unter Rückgriff auf die bisherigen Ausführungen lassen sich an dieser Stelle fünf fundamentale, für den systemisch-konstruktivistischen Ansatz charakteristische Kompetenzbereiche festhalten, in denen mögliche Veränderungen für Pädagogen während und im Anschluss an eine entsprechende Weiterbildung stattfinden können: Systemkenntnis, Beziehungsgestaltung, Kommunikationsfähigkeit, Ressourcenzugriff, (Belastungs-)Grenzwahrung. Diese gestatten hohe Flexibilität, Kontextpassung und berufliches Leistungsvermögen und stärken Selbstmanagement und Selbstlernfähigkeit. Sie werden in Kapitel 13 weiter ausgeführt.

Im folgenden Unterkapitel soll zunächst untersucht werden, wie solche Kompetenzen und Ressourcen vermittelt werden können und, da sie Fragen der eigenen beruflichen Identität betreffen, wie sie Möglichkeiten von Pädagogen zur Selbstdefinition verändern können.

12.3 Veränderungs- und neue Selbstdefinitionsmöglichkeiten

Insofern als eine umfangreichere Fortbildung wie die hier behandelte den Teilnehmern eine innere Standortbestimmung (Martin/ Schuster 2005, 89) anbietet, kann sie – ebenso wie Supervision - als „Innovationsinstrument“ (Palmowski 1998a, 136) verstanden werden. Ein solches Instrument besitzt sowohl inhaltliche als auch formale Dimensionen: Da instruktive Interaktion nicht möglich ist, müssen die *Inhalte* der Weiterbildung sich an vorhandene Strukturen anknüpfen: „Eine auf langfristige Veränderungen abzielende Lehrerbildung kann letztlich nur dann erfolgreich sein, wenn es gelingt, Lehrer ‚in den Verhältnissen zu stärken‘, indem diese lernen, mit der Widersprüchlichkeit und Uneindeutigkeit der Schulpraxis so umzugehen, dass ihr erworbenes theoretisches Wissen [...] durch permanente Angleichungsprozesse [...] umgebaut und immer wieder angepasst werden kann“ (Völkel/ Völkel 2005, 235). Für solche Lernprozesse muss es den Teilnehmern möglich sein, die oben genannten, in der Fortbildung fokussierten Ressourcen und Kompetenzen in für sie persönlich stimmiger Weise zu stärken (Kap.13) oder ggf. auch als für sie nicht nützlich zu verwerfen. „Im Mittelpunkt der Fortbildung stehen deshalb die persönliche Entwicklung der [...] Lehrer, ihre individuellen Muster, ihre Wahrnehmungs- und Deutungsgewohnheiten“ (Hubrig/Herrmann 1997, 160).

Die *Form* der Weiterbildung muss dem systemisch-konstruktivistischen Inhalt bzw. der systemisch-konstruktivistischen Theorie entsprechen, da das Medium des ‚Transports‘ dem ‚Gelehrten‘ korrespondieren sollte, um einerseits glaubwürdig zu sein und andererseits überhaupt angemessen wirken zu können. Auf diesem Weg gefundene, für die Teilnehmer stimmige Verän-

derungen bzw. ‚Lösungen‘ werden nicht als unmittelbares „Handlungsrezept“ verstanden sondern zunächst als „Auflösung einer Problemkonstruktion im Kopf“ (Hubrig/ Herrmann 2005, 33). Derartige „Selbstveränderung [...] erfordert Mut, Durchhaltevermögen, Anstrengung, Wachsamkeit, Frustrationstoleranz, meist mehrere Anläufe, und der Ausgang ist immer ungewiss“ (Martin/ Schuster 2005, 107). Der Fortbildungsrahmen muss hier eine entsprechend einbettende Kultur zur Erprobung und Reflexion anbieten – auch dies ist eine Frage der Form.

Grundsätzlich lassen sich, nach Clement (2007), drei Wege zur Veränderung für die Teilnehmer unterscheiden:

1. Veränderung der realen Gegebenheiten (Assimilation): hier kann es um eine Veränderung eigener Verhaltensmuster aber auch von Umfeldern (bzw. struktureller Kopplungen) gehen.
2. Veränderung der Bedeutung (Akkomodation): hier geht es um die Umgestaltung von Ideen und Glaubensmustern (insb. auch um die Akzeptanz von Unveränderlichem).⁵¹⁶
3. eine Mischung beider Arten der Veränderung: also Veränderungen, die sowohl die Verhaltensebene als auch kognitive Einstellungen betreffen.

		Verhalten	
		„hart“	„weich“
kognitive Einstellung	„hart“	0 weder-noch keine Veränderung	1 entweder Assimilation
	„weich“	2 oder Akkomodation	3 sowohl-als-auch Verhaltensänderung (soweit möglich) und neue Sichtweise

Abb. 12-1: Veränderungsprozesse (nach: Clement 2007)

Entscheidungen über Veränderungen sind nach der Theorie des systemischen Ansatzes in zirkuläre Interaktionsprozesse eingebettet. Daher gilt, erstens, dass es möglich ist, solche Veränderungen und Entscheidungen in einer Fortbildungsreihe in einer festen Gruppe zu begleiten. Und zweitens gilt, dass über alle drei von Clement unterschiedenen Wege Veränderungen in ein (z.B. Schulhaus-)System eingebracht werden können. Denn, je mehr man das Kommunikationsmuster in einem Problemsystem bzw. in einem als problematisch erlebten System kennt, desto mehr kann jeder Beteiligte es ändernd beeinflussen, indem er sich mit einem relevant neuartigen, angemessen ungewöhnlichem Verhalten unterschiedsbildend in die Beziehungsgestaltungen einbringt (Hubrig/ Herrmann 2005, 107).

Derartige bisher eher ungewohnte Beziehungsgestaltungen können – aus einer Innen- wie aus einer Außenperspektive - als Ausdruck neuer Selbstdefinitionsmöglichkeiten oder Identitäten

⁵¹⁶ Vgl. zu diesen beiden Punkten auch: Schweitzer/ Schlippe 2006, 32.

erlebt werden. Bausteine hierfür bietet der systemisch-konstruktivistische Ansatz den Pädagogen in staatlichen, schulischen Umfeldern insb. in den fünf im vorherigen Kapitel genannten Bereichen an: differenziertere Systemkenntnis, bewusstere Beziehungsgestaltung, erweiterte Kommunikationsfähigkeit, verbesserter Ressourcenzugang, klarere Wahrung eigener Grenzen. Wie die Selbstdefinitionsmöglichkeiten im einzelnen ausfallen, muss jeweils den Teilnehmern überlassen bleiben, die als Experten für ihr eigenes Leben selber entscheiden, wie viel und was sie in welcher Form erproben und ggf. ‚übernehmen‘ bzw. sich in für sie adäquater Art aneignen wollen.

In der Literatur finden sich in dem Zusammenhang ‚neuartiger‘ Lehreridentitäten zahlreiche Etiketten. Struck (2004, 178ff) umschreibt die gegenwärtige Entwicklung hin zur Betonung von Beziehungs- und beratenden Aspekte als Bewegung „vom Fachlehrer zum Klassenlehrer“. Geht man davon aus, dass sich für eine solche Fortbildung eher Lehrer und Sozialpädagogen anmelden, die entweder ein hohes Engagement mitbringen oder sich durch Schule belastet fühlen und nach Entlastung suchen, dann könnte der Bereich der Selbstdefinitionsmöglichkeiten, die der systemisch-konstruktivistische Ansatz anzubieten hat, auch in Richtung „*gelassener Lernberater*“ (Struck 2004, 167, Hvg. R.M.) umschrieben werden oder als ‚reflexiver, differenzierter⁵¹⁷, beratender, ressourcenorientierter Bildungsbegleiter‘. Eine solche Entwicklung – v.a. in der letzten Bezeichnung, die mit dem Begriff der Differenzierung sogar die Idee eines lebenslangen Reifungs- und Professionalisierungsprozesses für Lehrende mit einbringt – braucht Zeit und kann in einer Fortbildungsreihe letztlich wohl nur angestoßen werden.

Nachdem der Begriff der systemischen Pädagogik geklärt, zu stärke Ressourcen- und Kompetenzfelder benannt und eine grobe Richtung veränderter Selbstdefinitionsmöglichkeiten für systemische Pädagogen aufgezeigt worden sind, muss nunmehr untersucht werden, welche detaillierteren Anforderungen an das Curriculum zu stellen sind.

13 Anforderungen an das Curriculum und seine Durchführung

Die Frage nach den Ansprüchen, die an ein Curriculum einer längeren Fortbildung zur systemisch-konstruktivistischen Pädagogik für Pädagogen in der schulischen Praxis zu stellen sind, sucht Antworten darauf, mit welchen Inhalten und in welcher Form Lehrer (im Fall der hier vorliegenden Fortbildung: einjährig) so begleitet werden könnten bzw. müssten, dass sie ihren schulischen Alltag auf der Ebene der Beziehungen zu sich selber, den Schülern, Eltern, Kollegen und Schulleitung so gestalten, dass sie sich ressourcenvoll(er) erleben (Hubrig/ Herrmann 2005,11; dies. 1997,162). Konstruktivistisch betrachtet, sind für eine solche Zielsetzung Impulse wichtiger als Kontrolle, und Anregungen wichtiger als Ratschläge (Völkel/ Völkel 2005, 241).

⁵¹⁷ im Sinne der Differenzierung nach Schnarch (Kap.9.6.3)

Außerdem muss eine solche Fortbildung sich bewusst sein, dass sie sich in einem Spannungsfeld bewegt zwischen einerseits wissenschaftlich orientiertem Wissen (auch hinsichtlich Regelmäßigkeit im Sinne von Mustern) und andererseits praxisorientiertem Erfahrungs-, Anwendungs- und Verantwortungswissen (Völkel/ Völkel 2005, 242).

Zunächst sollen mögliche inhaltliche Anforderungen für ein systemisch-konstruktivistisches Weiterbildungsvorhaben weiter konkretisiert werden (Kap. 13.1), danach werden eher formale Erfordernisse diskutiert (Kap. 13.2) – beide Bereiche bedingen, ergänzen und überlappen sich.⁵¹⁸

13.1 Inhaltliche Anforderungen

Aufbau und Auswahl der Inhalte müssen zentrale Gedanken systemisch-konstruktivistischer Pädagogik vermitteln können. Das für systemische Fortbildungen häufig angewendete und durchaus sinnvolle Vorgehen, zuerst einen Überblick über theoretische Hintergründe und Grundlagen zu geben, greifen Cecchin et al. (2005, 76) auf, um es für legitim zu erklären und gleichzeitig darauf hinzuweisen, dass eine frühzeitige Verbindung mit praxisbezogener Fallarbeit und konkretem Ausprobieren nicht nur dem Grundsatz der systemischen Respektlosigkeit entspricht sondern auch einem Bedürfnis zumindest einiger Lerngruppen. Für Lehrer, die als Mitglieder von Ordnungssystemen häufig nach schnell handhabbaren Instrumenten suchen, ist eher eine Ungeduld, sich in Praxisfelder zu begeben und nicht zu theoretisch vorzugehen, anzunehmen. Auf der anderen Seite muss eine solide systemisch-konstruktivistische Fortbildung auch ihre theoretischen Grundlagen vermitteln, um ihren eigenen Anspruch wissenschaftlicher Fundierung gerecht werden zu können. Außerdem ist es auch für die Teilnehmer nicht damit getan, bestimmte Techniken möglichst schnell umzusetzen, sondern wichtig, mit den dahinter stehenden Grundhaltungen in Kontakt zu kommen. Mit diesem Spannungsfeld zwischen Theorieorientierung und Praxisrelevanz muss jede zeitinvestierende systemische Fortbildung umgehen – und zwar letztlich in Bezug zum konkreten Gruppenbedürfnis und eigenen Fortbildungsanspruch des Leiters.

Auch dann, wenn Pädagogen weder therapieren noch fahnden (Kreter 2005, 61) sollen⁵¹⁹, sondern einfach nur relativ störungsfrei ihrer Tätigkeit nachgehen können wollen, sind heutzutage andere Fähigkeiten vonnöten als noch vor zwanzig oder dreißig Jahren. Weiter oben wurden bereits fünf Gruppen von Ressourcen bzw. Kompetenzen benannt⁵²⁰, zu deren Stärkung oder Erlangung eine Fortbildung zur systemisch-postmodernen Pädagogik in der Schule beitragen kann

⁵¹⁸ Die Programmpunkte der tatsächlich durchgeführten Fortbildungsveranstaltung werden dann später (Kap. 16.1) im Überblick dargestellt.

⁵¹⁹ Dies wären Extrempunkte der beiden pädagogischen Kontexte (Angebot und Durchsetzung), die den Rahmen der Pädagogik sprengen und auf andere Berufsgruppen (bzw. Settings) verweisen, nämlich Therapeuten und Polizei.

bzw. sollte. Diesen können mögliche inhaltliche Unterpunkte bzw. Ausdifferenzierungen zugeordnet werden.

1. **Beziehungsgestaltung:**

- Anerkennung von Selbstorganisationsprozessen, auch im praktischen Tun;
- eigene Klarheit von Beziehungsangeboten, Positionierungen und Verantwortlichkeiten;
- Fähigkeit, eine Metaposition zu den pädagogischen Kontexten, zu Machtarten und Situationen im Zusammenhang mit Schule einnehmen zu können;
- Perspektivenwechsel inklusive der Suche nach möglichem Sinn des Verhaltens anderer
- Wertschätzung gegenüber der Person der Schüler
- konstruktives Konfliktverhalten, emotionale Intelligenz und präsenes Verhalten bzw. Sich-
Zeigen
- Teamfähigkeit bei reflektierter Einschätzung von Kooperationsmöglichkeiten
- Führungskompetenz und Vorbildfunktion;

2. **Kommunikationsfähigkeit:**

- Selbstklärungsfähigkeiten (allein und in der Gruppe) - als Voraussetzung für angemessene Kommunikation
- stimmige, persönliche und respektvolle Kommunikation und Gesprächsführung, die durchaus angemessene, von Beziehungsangeboten getragene Konfrontation beinhalten können;
- Fähigkeiten der (selbstvalidierten) Selbsterläuterung anderen gegenüber
- Verfügung über vielfältige Methoden und Gesprächsinstrumente für die schulischen ‚Beratungs‘-Bereiche im weiteren und engeren Sinne und für die Einladung anderer zur Kooperation
- bewusster Einsatz von Sprache (u.a. Bewusstheit der Konstruiertheit von Sprache, Wirklichkeit und Lernprozessen; Kenntnis von Entpathologisierungsmöglichkeiten; im Beratungsbe-
reich im engeren Sinne eine behutsamere, weniger etikettierende, stärker hypothetisch-
konjunktivistische, stärker lösungs- und ressourcenorientierte und zukunfts zugewandtere
Sprache);

3. **Wahrung eigener Grenzen:**

- innere Distanzierungsmöglichkeiten und Fähigkeit zu einer gezielten ‚Rollen‘-Distanz bei
Aufrechterhaltung von Engagement;
- Einschätzung des Spektrums eigener Handlungs- und Einflussmöglichkeiten bei Kenntnis der
eigenen Grenzen (Bauer 2004b, 36); persönliche Frühwarnsysteme;
- Klarheit über stimmige eigene Verantwortungsübernahme;

⁵²⁰ Die unten stehenden Ausführungen folgen sowohl Martin/ Schuster (2005, S.24, 42ff, 51, 111) als auch den bis-

- Zielorientierung (mit der Frage, was für einen Lehrer angesichts der Unmöglichkeit instruktiver Interaktion überhaupt selbstbestimmte und realistisch erreichbare Ziele in der Schule sein können).

4. **Zugriff auf eigene Ressourcen:**

- Kenntnis von und Konzentration auf die eigenen Stärken;
- weitere Ausdifferenzierung des persönlichen Kompetenzprofils; Erprobung, welche Ressourcen gut zu welchen Kontexten passen;
- guter Kontakt zu sich selber, Sensibilität für von außen kommende Impulse und für die Wahrnehmung von eigenen, inneren Resonanzen;
- situative Flexibilität und adäquate Eigeninitiative bzw. Entscheidungsfreudigkeit;

5. **Systemkenntnis und Kontextberücksichtigung:**

- (Er)kenntnis(gewinnung) anhand von Funktionen und musterhaften Spielregeln und Kommunikationsabläufen in den jeweiligen Systemen („Systemblick“)
- Kenntnis insb. der Systeme Schule und Schulhaus sowie des Weiteren der Systeme Kollegium, Klasse, Familie, Selbst/inneres Team in ihren vielgestaltigen Facetten;
- Beachtung der jeweiligen Umwelten und strukturellen Kopplungen;
- Kenntnis systemisch-konstruktivistischer Aspekte der Schulentwicklung

Einige der gerade genannten inhaltlichen Anforderungen, die sich aus der systemisch-konstruktivistischen Theorie ergeben, müssen ihre spiegelbildliche Entsprechung auf der formalen Ebene finden, d.h. in einer angesichts der Inhalte glaubwürdigen Art und Weise der Durchführung der Seminarreihe selber.

13.2 **Formale Anforderungen**

Betrachtet man die obigen Erörterungen zum Inhalt aus einer Metaperspektive, ist der wesentliche Inhalt die Form der Lehre: „Die Form der Lehre ist stets der eigentliche Lehrstoff.“ (Simon 2002, 153f). Mücke (2003, 478) folgert, dass „Form und Praxis systemischer Weiterbildungen [...] ihren Inhalten entsprechen“ sollten. Diese zutiefst systemisch-konstruktivistische Auffassung hat wichtige Auswirkungen auf die Frage danach, *wie* eine systemische Fortbildungsveranstaltung organisiert und durchgeführt werden muss, um glaubhaft und auch wissenschaftlich haltbar zu sein.

Sie hat zunächst die Selbstorganisation der Teilnehmer zu berücksichtigen. Das erfordert u.a. die Beteiligung der Seminarteilnehmer an der Auswahl der Themen und Schwerpunktsetzungen, an der je aktuellen Seminarsteuerung (z.B. Zwischenevaluationen) und bei Ziel- und

Auftragsklärungen im durch die Seminaurausschreibung vorgegebenen Rahmen. Systemisch-konstruktivistische Lehrerbildung muss ein offener Prozess sein, den die Beteiligten als Experten ihrer Welt immer wieder aushandeln (können), der an den bei ihnen vorhandenen Ressourcen ansetzt und die Kontexteingebundenheit der Teilnehmer berücksichtigt (Mücke 2003, 279). Die Gesprächsführung muss respektvoll mit Personen und sanft mit ‚Widerständen‘ umgehen. Im gemeinsamen Prozess von Seminarleiter und –teilnehmern sollte eine Lernkultur in Anerkennungsverhältnissen als Ermöglichungsdidaktik entstehen (Völkel/ Völkel 2005, 237).

Für erfolgreiche Lernprozesse ist, wie gerade festgehalten, die Einbeziehung der Teilnehmer hilfreich. Zu deren Aktivierung kann kompetenzorientierte Methoden- und Interaktionsvielfalt ebenso beitragen wie die Förderung eines kooperativen Vorgehens nicht nur zwischen Hauptforscher und Mitforschenden sondern gerade auch unter den Teilnehmern selber. Letzteres ist auch wichtig, um zu einer Vervielfältigung von Erzählungen zu gelangen. Ankopplung, Teilnehmeraktivierung und Narrationsvielfalt werden insb. über die gemeinsame inter- bzw. supervisorische Arbeit an Fällen möglich.

Kollegiale Fallarbeit als eine Supervisionsform, die die Teilnehmer als ‚Mit-Supervisoren‘ einbindet (Mücke 2003, 478), stellt zusammen mit Übungssequenzen, Reflexionsphasen und Rückbezüge zur eigenen schulischen (Alltags-)Praxis außerdem die nötige Verbindung von Theorie und Praxis her. „Wissenschaft und Praxis stellen sich als zwei unterschiedliche Beobachterperspektiven auf die gleiche Sache dar, die nur in einem gleichberechtigten Miteinander Synergieeffekte ausbilden können, die sich auf ihr gemeinsames Bezugsfeld, hier die Schule, auswirken können“ (Völkel/ Völkel 2005, 236). Reflexivität gestaltet sich dabei als ein wechselseitiger Prozess: „Einerseits ist das Subjekt durch einen Prozess der Selbsterkenntnis in der Lage, Aspekte seiner Subjektivität im Allgemeinen wieder zu erkennen und aus dieser Erkenntnis heraus seine Geschichte und Gegenwart [und Zukunft, R.M.] neu zu befragen. Auf der anderen Seite findet ein Prozess der Theoriebildung und Theorieaneignung statt, innerhalb dessen die Dignität der eigenen Erfahrungen und ihrer Deutung bei aller Vorläufigkeit nicht verloren geht“ (Völkel/ Völkel 2005, 240). Unter Aspekten der Narrationsvielfalt fordert Mücke (2003, 478) für systemisch-konstruktivistische Weiterbildungen außerdem, dass auch Erkenntnisse, Denkweisen und Methoden nicht-systemischer Ansätze berücksichtigt werden können, wenn sie pragmatisch sinnvoll mit systemischen Perspektiven verbunden werden können.

Neben Übungssequenzen im Seminar selber ist es auch der größere zeitliche Umfang der Seminarreihe, der es den Teilnehmern ermöglicht, die Zeit zwischen den Einzelseminaren als Erprobungsphasen zu nutzen, deren Ergebnisse auf den Treffen direkt besprochen und bspw. über Fallarbeit eingebracht werden können. Möglichkeiten der Praxiserprobung sind gerade dann sinnvoll, wenn es um die Vermittlung von Haltungen geht, die eingeübt und reflektiert werden müssen, aber auch, wenn es um Methoden geht, die – teilweise aus Beratung und Therapie

kommend – professionell gehandhabt werden sollten. Erzieher können letzten Endes nur Dinge weitergeben, die in ihrem Inneren einen angemessenen Platz einnehmen: „Niemand kann lehren, was ihn nicht selbst angeht. [...] Niemand sollte zu therapeutischen Hilfsmitteln greifen ohne sachlich kompetent zu sein“ (Piechota 2000, 101).

Ein guter Kontakt des Hauptforschers zu sich selber und seinen Ressourcen ermöglicht der Gruppe, an einem Vorbild zu lernen. Hierzu gehören neben einer klaren und zugleich zu Kooperation einladenden Führung wohlwollende, klare Rückmeldungen an die Gruppe mit der Bitte um Stellungnahme und prinzipielle Offenheit für Feedback. Möglich muss des Weiteren die gemeinsame Metareflexion über in der Fortbildungsgruppe stattfindende Prozesse sein, dazu gehört auch immer wieder das Aufsuchen der Bedürfnisse der „Teilnehmer/innen als eigentliche Auftraggeber“ (Mücke 2003, 478) in Kurzfeedbacks und Zwischenevaluationen. Die für alle Beteiligten anzustrebende Stärkung von Selbstwahrnehmung, Metakommunikation sowie Feedback dient dem Ziel, der Grenzen des je eigenen Wahrnehmungshorizonts gewahren zu werden, diese Grenzen aktiv zu schützen sowie ‚blinde Flecken‘ für Haupt- und Mitforscher sichtbar und überwindbar zu machen.

Schließlich muss die Aufgaben- und Verantwortungsverteilung klar sein. Der Seminarleiter ist für die Rahmen- und Prozessgestaltung zuständig. Dazu gehört die Kenntnis und der Überblick über die Seminarinhalte und die Sicherstellung, dass zentrale angekündigte und vereinbarte inhaltliche Bestandteile der Fortbildung auch tatsächlich und in einer für die Gesamtgruppe angemessenen Form durchgeführt werden. Insofern trägt der mitforschende Seminarleiter auch inhaltliche Verantwortung. Die Verantwortung für die Entscheidungen aber, was die Teilnehmer für sich jeweils übernehmen bzw. umsetzen wollen, verbleibt bei diesen.

Grundsätzlich hat der Seminarleiter katalytische Funktion für die Selbstorganisationsprozesse der Teilnehmer. Cecchin beschreibt in diesem Zusammenhang dessen Aufgabe als die eines „gatekeepers“, der die Gruppenmitglieder ermutigt, möglichst viele unterschiedliche Ideen und Positionen zu artikulieren. Er bestätigt die verschiedenen Sichtweisen und Standpunkte als Möglichkeiten, bringt dann die verschiedenen Hypothesen und Ideen in eine Gesamtschau und synthetisiert diese so, dass das Besondere eines Gegenstandes oder eines Falles herausgearbeitet wird, wobei – insbesondere bei Fallbesprechungen – ausdrücklich verschiedene Alternativen zur Auswahl stehen (Cecchin et al. 2005, 77). Der Fortbildner wird damit ebenso wie ein Berater zu einem „Realitätenkellner“, welcher diverse ‚Realitätenmenüs‘ anbietet, dabei achtsam und ethnologisch neugierig die einzigartige Kultur der Gäste bestaunt und dann respektvoll auf die Wahl der Gäste wartet“ (G.Schmidt 2004a, 65). Im Verlauf einer Aus- bzw. Weiterbildungsgruppe sollte (auch) der (systemisch-respektlose) Weiterbilder allerdings zunächst, so Cecchin et al. (2005, 78), eine eher traditionelle Lehrenden-Rolle einnehmen, tendenziell durchaus direktiv eingreifen und bestimmte Aspekte der sich entwickelnden Diskussion oder (Fall)Geschichte her-

vorheben. Mit zunehmender Vertrautheit der Gruppe mit den neuen Ideen und der sich eröffnenden Ideenvielfalt sollte der Ausbilder dann mehr und mehr in die oben beschriebene Gatekeeper-Funktion eines ‚Informationsregulators‘ oder ‚Schrankenwärters‘ gehen, der die Zusammenarbeit und den pluralen Ideenreichtum der Gesamtgruppe als Ressourcen betont.

Soweit die Ausführungen über inhaltliche und formale Aspekte, die eine Fortbildung zur systemisch-konstruktivistischen Pädagogik in Schule heute berücksichtigen sollte. Die inhaltlichen Bausteine, wie sie letztlich - nach Befragung der Teilnehmer über Schwerpunktsetzungen und angesichts der Zwischenevaluationen während der Durchführung der Seminarreihe – tatsächlich umgesetzt wurden, werden in Kap.16 dokumentiert und genauer beschrieben (und dort dann auch aus der Sicht des Hauptforschers als teilnehmender Beobachter kommentiert). Zuvor aber sollen auf dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen einige zentrale Hypothesen über Veränderungen bei den mitforschenden Weiterbildungsteilnehmern erstellt werden, die nach Durchführung der Seminarreihe auf ihre Plausibilität hin überprüft werden sollen.

14 Arbeitshypothesen

Die hier vorliegende Arbeit will mögliche Auswirkungen einer systemisch-konstruktivistischen Weiterbildung für Pädagogen in Schule untersuchen. Dafür ist die Erstellung von Hypothesen hilfreich, die auf Plausibilität hin überprüft werden können. Hypothesen⁵²¹ sind eine vorübergehende Festlegung von Vermutungen, die der Erkenntnisgewinnung dienen und veränderbar sind. Im Umgang mit ihnen geht es nicht um Wahrheitsfindung sondern um die Frage ihrer Nützlichkeit in einem bestimmten Bereich (Selvini Palazzolli et al 1980, 126). Pfeffer (2004, 88) führt aus: „Die Festlegung einer Hypothese dient zur Bestimmung eines Ausgangspunkts und der daraus zu ermittelnden Richtung für das eigene Vorgehen. Gleichzeitig ist die Hypothese jener genau bestimmbare Bereich der Wirklichkeitskonstruktion der Interviewerin, der zur Veränderung durch Kommunikation bereitgestellt wird. Durch die Formulierung einer Hypothese spitzt die Beobachterin ihre Aufmerksamkeit soweit zu, dass Überraschungen erwart-

⁵²¹ Die Begriffe ‚Thesen‘, ‚Hypothesen‘ und ‚Arbeitshypothesen‘ werden gemäß der Wissenschaftstheorie (als Teilgebiet der Philosophie) unterschiedlich verwendet. Grundlegende Unterschiede gibt es bspw. zwischen Sozial- und Naturwissenschaften und innerhalb der Sozialwissenschaften abhängig von analytischem oder empirischem Vorgehen, von deduktivem oder induktivem Vorgehen (Stegmüller 1969ff). In dieser Arbeit verwende ich diese Begriffe synonym. Allerdings bin ich mir bewusst, dass ich zunächst analytisch vorgehe, d.h. aus Prämissen Argumentationen und schließlich Thesen deduziere. Diese werden anhand von Aussagen der Seminarteilnehmer und Mitforscher einem empirischen Vorgehen ausgesetzt, das allerdings aufgrund der beschränkten Teilnehmer- und Interviewpartner nur auf Plausibilität prüfen kann.

bar werden.⁵²² Sowohl eine Bestätigung als auch eine Widerlegung einer Hypothese trägt zur Informationsvermehrung der Interviewerin bei.“

Für die Erstellung von Arbeitshypothesen über mögliche Veränderungen von Konstrukten bzw. Verhalten schulischer Pädagogen durch eine systemische Fortbildungsreihe lässt sich auf die bisherigen Ausführungen in dieser Dissertation zurückgreifen. In Kap. 13.1 wurden bereits fünf Gruppen von Ressourcen bzw. Kompetenzen benannt⁵²³, zu deren Stärkung oder Erlangung eine Fortbildung zur systemisch-postmodernen Pädagogik in Schule beitragen kann bzw. sollte. Zu diesen Kompetenzbereichen lassen sich Arbeitshypothesen aufstellen. Diese können zu einer sechsten, die vorherigen Punkte eher zusammenfassenden Hypothese führen. Im Folgenden werden die Thesen benannt und kurz erläutert. Aufgrund der Interdependenzen der Gesamthematik gibt es in Teilbereichen Überschneidungen. Veränderte Konstrukte im Gehirn sind nicht unmittelbar zugänglich, daher werden die Thesen formuliert über die Kopplung an Teilnehmer-Aussagen in den abschließenden, evaluierenden Interviews.

„Die Teilnehmer berichten, dass sie ...

1. ...über mehr und/oder bewusstere pädagogische Beziehungsgestaltungskompetenz verfügen.“

Für eine systemisch-konstruktivistische Fortbildung für Pädagogen ist diese These vielleicht die zentralste, weil Leben und Lernen grundsätzlich (in) Beziehung (eingebettet) sind. Die nachfolgenden Thesen fallen in gewisser Weise letztlich alle in den Bereich der wechselseitigen Bezogenheit von Individuen bzw. Systemen. Teile der hier in dieser These angesprochenen Beziehungskompetenz könnten z.B. Fragen betreffen des Umgangs mit Wertschätzung, Verantwortung, Positionierung, Meta-Ebene, Kooperation, Führung und Konflikten. Insofern, als sich eine systemisch-konstruktivistische Grundhaltung nicht unmittelbar nachweisen lässt, soll eine bewusstere pädagogische Beziehungsgestaltungskompetenz auch verstanden werden als Zeichen einer allmählich wachsenden systemisch-konstruktivistischen Grundhaltung.

2. ...in ihrem schulischen Kontext beginnen, systemisch-konstruktivistische Methoden der Gesprächsführung und Kommunikation einzusetzen.“

Hier geht es im wesentlichen um ‚Handwerkszeug‘ systemischer Pädagogik und Beratung, das im schulischen Alltag schrittweise umgesetzt wird. Für sich allein genommen, besagt diese These nicht viel, da systemisch-konstruktivistische Methoden mit der entsprechenden Grundhaltung und Beziehungskompetenz umgesetzt werden müssen, da die Form den Inhalt (mit)bestimmt. Insofern ist sie der ersten These nachgeordnet.

⁵²² Das bedeutet, dass ein Teil der Aufmerksamkeit des Hauptforschers auf dem möglichen Scheitern von Thesen liegen muss. Hypothesen können sich in ihrem Scheitern als intelligente Fehler herausstellen, wenn sie die Entdeckung von Neuem ermöglichen. Andererseits gilt es aber auch darauf zu achten, dass der schultypische Defizitblick nicht dazu führt, zu viel Aufmerksamkeit auf die ‚Erwartung von negativen Überraschungen‘ zu lenken.

⁵²³ Die unten stehenden Ausführungen folgen sowohl Martin/ Schuster (2005, 24,42ff,51,111) als auch den bisherigen Überlegungen in dieser Dissertation (insb. Kap. 6-11).

3. ...über mehr Distanzierungs- und Abgrenzungsmöglichkeiten verfügen oder diese bewusster einsetzen.“

Eine verbesserte Wahrung eigener Grenzen bzw. eine gestiegene (engagierte) Distanzierungsfähigkeit gehören, wie schon weiter oben geschildert, ebenfalls in den Bereich von Beziehungsgestaltung. Sie betreffen aber ein für hingebungsvolle Pädagogen besonders wichtiges Feld: jenes des Ausgleichs zwischen Engagement und Distanzierungsfähigkeit, das für die Sicherung des eigenen Wohlergehens von beachtlicher Bedeutung ist (Bauer 2000, 68; Schaarschmidt 2005, 24ff). Die Fähigkeiten, sich gegenüber den Schülern abgrenzen zu können und aus Überengagement herausgehen zu können (Gómez Pedra/Schneider 2000, 192), gehören vermutlich zusammen und bilden die Voraussetzung für *angemessenes Engagement*.

4. ...über einen schnelleren und/ oder bewussteren Zugriff auf ihre eigenen Ressourcen verfügen.“

Eine verstärkte Ressourcenorientierung im Umgang mit sich selbst, mehr Achtsamkeit für eigenes Wohlbefinden und eine angemessene Selbstvalidierung sprechen den Aspekt der eigenen Gesundheit noch direkter und mit anderen Schwerpunkten an als die vorherige These. In beiden Thesen (3 und 4) geht es zunächst nur um die formulierten Punkte - d.h. Auswirkungen auf das Wohlbefinden, Gesundheit oder Gelassenheit der Seminarteilnehmer an ihrer jeweiligen Schule zum Zeitpunkt des Endes der Fortbildungsreihe (vgl. These 6) werden hier noch nicht erhoben.

5. ...vermehrt und/oder bewusster in Systemen, Umwelten und Interdependenzen denken.“

Die Fähigkeit, verstärkt in Systemen und Umwelten zu denken, bedeutet, Kontexte angemessener zu berücksichtigen (als vorher) und über eine bessere Kenntnis der Logiken des Schulsystems bzw. des Systems des eigenen Schulhauses zu verfügen. In dieser These wird die systemische Sichtweise der Wichtigkeit von Überblicksgewinnung und Vernetzungsdenken besonders betont.

Findet eine Präzisierung bzw. Ausdifferenzierung der Wahrnehmung und eine Steigerung der Fähigkeiten in einer in den fünf Thesen beschriebenen Weise statt, müsste dies Auswirkungen auch auf die Selbstwahrnehmung der Mitforscher haben. Auf systemisch-konstruktivistischem Hintergrund lässt sich in Verbindung mit den fünf bisherigen Thesen daher eine weitere erstellen, die von einer Steigerung der gefühlten Gelassenheit als Ausdruck eines erweiterten Kompetenzbewusstseins ausgeht.: „Die Teilnehmer berichten, dass sie ...

6. ...in ihrem schulischen Alltag mehr Gelassenheit empfinden, und rechnen dies auch der Fortbildungsreihe zu.“

Die bisherigen fünf Thesen wurden anhand der Ausführungen über inhaltliche Schwerpunktbildungen einer systemisch-konstruktivistischen Seminarreihe gebildet. Es wurde schon angedeutet, dass diese Thesen letztlich zu der Vermutung führen, dass die Fortbildungsteilnehmer bzw. Mitforscher subjektiv eine Steigerung von Gelassenheit, Abgeklärtheit und Sicherheit erleben. Angesichts der Komplexität des menschlichen Lebens und seines Wandels müssen die Teilnehmer allerdings diese Veränderung zumindest in Teilen – also: „auch“ – der Fortbildungsreihe zuerkennen. Nicht auszuschließen ist allerdings, dass ggf. (zumindest in Teilen) während der Fortbildung mehr Unzufriedenheit über die eigene aktuelle schulische Situation entstehen kann, wenn dessen problematischen Aspekte durch die Bewusstwerdungsprozesse im Zusammenhang mit der Fortbildung (deutlicher und bewusster) wahrgenommen werden.⁵²⁴

Grundsätzlich muss der Hauptforscher darauf achten, auch für weitere, vorher nicht oder nicht so bedachte Aspekte offen zu bleiben, so dass aufgestellte Thesen verändert und zusätzliche Thesen neu aufgestellt werden können. Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es in dieser Arbeit lediglich um Plausibilitäten gehen kann. Und darauf, dass der Versuch, eine andere Sichtweise zu ermöglichen, nicht zu ungeduldig sein darf, da eine solche Veränderung Zeit benötigt: „Ich glaube, es wird lange dauern [...]. Denn wenn man anfängt, konstruktivistisch zu denken, dann kommt man drauf, dass man fast alles, was man vorher gedacht hat, umkrempeln muss. [...] Es ist eine anstrengende und vor allem sehr ungemütliche Sache“ (v.Glasersfeld, zitiert nach Voß 2005b, 15).⁵²⁵

15 schriftliche Befragung zu Beginn der Fortbildung

Eine Überprüfung dieser Arbeitshypothesen ist möglich, wenn Wahrnehmungen, Einschätzungen und Stellungnahmen der Teilnehmer zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten - zu Beginn und am Ende der Fortbildungsreihe – festgehalten und miteinander verglichen werden. Dies geschieht dadurch, dass die Mitforschenden zu Beginn der Veranstaltungsreihe anhand eines Fragebogens zu einer Selbstklärung gelangen in Bezug auf ihre Ausgangssituation und ihre Ziele für die Fortbildung. Um diese Selbstklärung und die damit im Zusammenhang stehende Befragung geht es in diesem Kapitel. Anhand des Vergleichs dieser Stellungnahmen mit den jeweiligen Sichtweisen der Teilnehmer am Ende der Weiterbildungsreihe können dann zu einem späteren Zeitpunkt Veränderungsprozesse beschrieben werden. Derartige Beschreibungen, Erklä-

⁵²⁴ Möglich wäre es auch, Fragen der Veränderung der eigenen Gesundheit nachzugehen, die allerdings auch nicht einfacher zu operationalisieren sind. Diese Arbeit geht allerdings davon aus, dass aufgrund ihrer strukturellen Kopplung die Systeme Psyche, Körper und Verhalten ohnehin aufeinander einwirken.

⁵²⁵ Ähnlich Siebert (2005b, 136), der darauf hinweist, dass, derjenige, der auf der Suche nach eindeutigen Antworten sich mit konstruktivistischen Ansätze und Vorgehensweisen beschäftigt, häufig einfach nur auf einem höheren Niveau verwirrt zurück bleibt.

rungen und Bewertungen bleiben Konstruktionen – zunächst der Mitforscher, die sie äußern, und dann auch des Hauptforschers, der die abschließenden, evaluierenden Interviews durchführt und abermals auswertet (vgl. Kap.4).

Diese erste Selbstklärung der Teilnehmer hat eine weitere Funktion. Sie dient einer Selbstorientierung der Mitforscher, anhand derer sie am ersten Tag der Fortbildungsreihe Programmschwerpunkte setzen und eher unerwünschte Themen ausschließen konnten. Ein solches Vorgehen berücksichtigt auf formaler Ebene (Kap.13.2) die Selbstorganisationskräfte der Teilnehmergruppe.

Für beide hier genannten Aufgaben muss die Eingangsreflexion so verfasst werden, dass Ausgangslage, Ziele und Wünsche für bzw. Vorstellungen über die Veränderung der Ist-Soll-Diskrepanz abgeklärt werden können – und zwar: in etwa im Rahmen der Fortbildungsausschreibung und unter Einbezug aller Beteiligten. Es sind also Überlegungen anzustellen, wie die Selbstreflexion zu Seminarbeginn aufgebaut sein sollte, um den oben geschilderten nötigen Ansprüchen zu genügen (Kap. 15.1). Im Anschluss daran erfolgt eine erste Auswertung nach Mehrfachnennungen (Kap. 15.2).

15.1 Aufbau der Eingangsreflexion

Die Eingangsreflexion muss den oben geschilderten Ansprüchen genügen, ohne zu umfangreich zu werden und abzuschrecken. Die Fragen wurden eher offen formuliert, einerseits um in der Selbstreflexion Prozesse des Nachdenkens und Nachspürens zu ermöglichen, andererseits um im späteren systemischen Abschlussinterview ebendiese Fragen und die entsprechenden Antworten daraufhin zu untersuchen, ob die Mitforscherer in der Zwischenzeit eingetretene Veränderungen feststellen und beschreiben können. Zugleich müssen die Fragen und Antworten handhabbar bleiben und dürfen nicht zu umfangreich werden. Die unten aufgeführten Fragen wurden auf drei Din-A4-Zettel verteilt und in stiller Einzelbetrachtung bearbeitet. Sie wurden weder in der Gruppe veröffentlicht, noch vom Hauptforscher vor Ende der Veranstaltungsreihe (wohl aber vor den Auswertungsinterviews) gelesen. Die Ergebnisse der Selbstreflexion wurden über die Auswahl von inhaltlichen Schwerpunkten am ersten Tag durch die Teilnehmer in die Seminargestaltung eingebracht.

Im Folgenden werden die – dem systemischen Ansatz entsprechend im Konjunktiv gestellten - Fragen aufgeführt⁵²⁶, schwerpunktmäßig bestimmten Thesen zugeordnet sowie kurz erläutert. Für alle Fragen gilt, dass, da sie als offene Fragen formuliert sind, alle Thesen relevant werden können. Da die ersten fünf Thesen auf die sechste zulaufen, spielen die Thesen ineinander, ihre Zuordnung zu bestimmten Fragen (bzw. umgekehrt) ist eher tendenziell zu verstehen.

⁵²⁶ Einige Fragen ähnlich bei Jäpelt (2004a, 122-125), allerdings dort v.a. auf Beratertätigkeit bezogen.

1. *Wenn man Sie fragte, wofür Sie sich als LehrerIn heute verantwortlich fühlen, was würden Sie antworten?*

Diese Frage zielt insb. auf den Umgang mit Verantwortung, aber in einem weiteren Sinne auch auf Beziehungsgestaltung allgemein, wozu auch Distanzierungsfähigkeiten zählen. Außerdem kann gerade in der späteren Auswertung auf Systemkontexte von Schule geachtet werden.

2. *Wenn Sie um eine Stellungnahme gebeten würden, was erschiene Ihnen besonders wichtig bei der Ausübung des Lehrberufs?*

Noch stärker als bereits die erste Frage zielt diese auf das pädagogische Selbstverständnis des Mitforschers (das sich im Verlauf der Fortbildungsreihe verändern kann). Es geht hier insb. um das eigene Beziehungsverständnis und um Achtsamkeit im Umgang mit eigenen Ressourcen.

3. *Welche Dinge bzw. Aspekte des Lehrerdaseins würden Sie als besonders stressig schildern?*

Insofern es gemäß der Fachliteratur v.a. Konflikte mit Schülern, Kollegen und Schulleitung sind, die Stress verursachen, und es vor allem Aspekte des schulischen Rahmens sind, die dem eigenen pädagogischen Impetus entgegenstehen, dürfte es hier v.a. um Fragen der Beziehungsgestaltung und des Bezugs zum Schul(haus)systems gehen.

4. *Inwieweit könnte man sagen, dass Sie selbst dazu beitragen?*

Prinzipiell sind hier alle Thesen angesprochen, da in der abschließenden Auswertung am Seminarende die Teilnehmer im Interview gerade bei Fragen von Distanzierung, Ressourcenachtsamkeit und Gelassenheit ggf. feststellen können, dass sie damit mittlerweile konstruktiver umgehen. Interessant ist diese Frage auch deshalb, weil die in ihr aufgeworfene Frage nach Problemtäterschaft (spätestens in der Auswertung am Seminarreihenende) durch das künftige Unterlassen problematischen Tuns Lösungsopferschaft ermöglicht.

5. *Wenn Sie ein Gespräch mit eineR SchülerIn oder Eltern zu führen hätten, worauf würden Sie besonderen Wert legen?*

Hier geht es v.a. um methodische und handwerkliche Aspekte von pädagogischer Kommunikation und Beziehungsgestaltung. Im Interview kann dann gezielter nach Grundhaltungen gefragt werden als in der schriftlichen Befragung. Auch Kontextbezüge (schulische, familiäre usw.) können hier eine wichtige Rolle spielen.

6. *Was würden Sie auf die Frage, wie Sie sich um Ihr eigenes Wohlergehen in (der) Schule kümmern, antworten?*

Wie in der Formulierung schon erkennbar, zielt diese Frage auf den Umgang mit den eigenen Ressourcen, Abgrenzungsfähigkeit und Gelassenheit. Es geht hier um Lösungstäterschaft im Sinne eines aktiven Tuns. Strategien von Ressourcenachtsamkeit, Abgrenzungsfähigkeit und Gelassenheitswahrung können in der Fortbildung bestätigt, verstärkt, ausgebaut und ggf. weitergegeben werden.

7. *Schildern Sie bitte in Ihren Worten einen (möglichst aktuellen) schulischen Konfliktfall.*

Diese Aufforderung zielt neben Methodik und Kommunikationsfähigkeit v.a. auf den Einsatz von Sprache. Die Frage danach, wie der geschilderte Konflikt im Rückblick nach einem Jahr vielleicht anders sprachlich geschildert oder anders aktiv angegangen werden würde, bietet Material zur Interpretation von Veränderungen. Möglich wäre auch, ein Jahr später einen dann aktuellen Fall schildern zu lassen und Erzählform und –stil zu vergleichen.

8. *Woran würden Sie in einem Jahr erkennen, dass diese Fortbildung für Sie erfolgreich war?*

Für den Selbstklärungsprozess - die Frage nach inhaltlicher Schwerpunktsetzung und Zielklärung – ist diese Frage vielleicht die bedeutsamste. Gerade hier wird nach einem Jahr eine Einschätzung möglich, wie viel die Fortbildung einem individuell gebracht hat.

Im Folgenden werden Fragen und Thesen noch einmal übersichtlich tabellarisch einander zugeordnet.

Frage	Bezugspunkte zu den Thesen:
Wenn man Sie fragte, wofür Sie sich als LehrerIn heute verantwortlich fühlen, was würden Sie antworten?	1 Beziehungsgestaltung (v.a. Umgang mit Verantwortung) 3 Distanzierung 5 System-/Kontextdenken sowie restl. Thesen
Wenn Sie um eine Stellungnahme gebeten würden, was erschiene Ihnen besonders wichtig bei der Ausübung des Lehrberufs?	1 Frage nach dem pädagogischen Selbst- und Beziehungsverständnis 4 Ressourcenachtsamkeit sowie restl. Thesen
Welche Dinge bzw. Aspekte des Lehrerdaseins würden Sie als besonders stressig schildern?	1 Beziehungsgestaltung 5 Systemberücksichtigung sowie restl. Thesen
Inwieweit könnte man sagen, dass Sie selbst dazu beitragen?	1 Beziehungsgestaltung 3 Distanzierung und 4 Ressourcen 6 Gelassenheit sowie restl. Thesen
Wenn Sie ein Gespräch mit einer SchülerIn oder Eltern zu führen hätten, worauf würden Sie besonderen Wert legen?	1 Beziehungsgestaltung, 2 systemische Methoden 5 Kontexteinbezug sowie übrige Thesen
Was würden Sie auf die Frage, wie Sie sich um Ihr eigenes Wohlergehen in (der) Schule kümmern, antworten?	4 Ressourcen, 3 Distanzierung 6 Gelassenheit sowie restliche Thesen
Schildern Sie bitte in Ihren Worten ei-	2 Kommunikationsfähigkeit und Methoden

nen (möglichst aktuellen) schulischen Konfliktfall.	(insb. Sprache) sowie restliche Thesen
Woran würden Sie in einem Jahr erkennen, dass diese Fortbildung für Sie erfolgreich war?	6 Gelassenheit sowie restliche Thesen

Die Darstellung lässt sich umkehren:

Arbeitshypothesen	v.a. Frage Nr.
„Die Teilnehmer berichten, dass sie ...	
1. ...über mehr und/oder bewusstere pädagogische Beziehungsgestaltungskompetenz verfügen.“	1, 2, 3, 4, 5, 8
2. ...in ihrem schulischen Kontext beginnen, systemisch-konstruktivistische Methoden der Gesprächsführung und Kommunikation einzusetzen.“	5, 7, 8
3. ...über mehr Distanzierungs- und Abgrenzungsmöglichkeiten verfügen oder diese bewusster einsetzen.“	1, 4, 5, 6, 8
4. ...über einen schnelleren oder bewussteren Zugriff auf ihre eigenen Ressourcen verfügen.“	2, 4, 5, 6, 8
5. ...vermehrt und/oder bewusster in Systemen , Umwelten und Interdependenzen denken.“	1, 3, 5, 8
6. ...in ihrem schulischen Alltag mehr Gelassenheit empfinden und rechnen dies auch der Fortbildungsreihe zu.“	4, 5, 6, 8

Wenngleich die Eingangsreflexion nichts über Veränderungen innerhalb des Jahres der Seminardurchführung aussagt, so stellt sie doch den Ausgangspunkt dar. In diesem Sinne lässt sie sich auch auswerten.

15.2 Auswertung der Eingangsreflexion

Die eigentliche Auswertung der Seminarreihe (ab Kap.18) erfolgt erst durch die abschließenden Interviews. In diesem Unterkapitel geht es zunächst um die Klärung der Ausgangslage und der Zielsetzung für die Teilnehmer. Zum späteren Zeitpunkt können die Mitforscher dann - in Unterschiedsbildung zur Ausgangslage - Veränderungen und Grad der Zielerreichung für sich bestimmen.

Das Auswertungsdesign für die Eingangsreflexion beschränkt sich auf die Sammlung mehrfach (mindestens zweifach) genannter Punkte durch die Teilnehmer. Zu allgemeine Formulierungen wie z.B. „falsche oder fehlende Rahmenbedingungen“ (g) wurden nicht aufgenommen. Die Buchstaben in Klammern beziehen sich auf bestimmte, anonymisierte Teilnehmer. Im Anhang (ab dem dortigen Kap. 2, jeweils der erste Unterpunkt) befinden sich die vollständigen Abschriften ihrer Stellungnahmen.

Im Regelfall wird in der folgenden Zusammenstellung versucht, die Zuordnung einer Aussage zu einer Kategorie anhand des Wortlautes vorzunehmen. Aus konstruktivistischer Sicht dürften bei der Zuordnung allerdings bereits die Kategorien des Hauptforschers mit hineinspielen, die sich im Zusammenhang mit der Thesenerstellung ja bereits in seinem Kopf gebildet haben.⁵²⁷ Im Folgenden werden die Fragen aufgelistet und die mehrfach genannten Antworten aufgeführt. So ergibt sich ein grobes Bild von der Ausgangslage der Teilnehmer⁵²⁸ und auch bereits der relativen Nähe bzw. Distanz ihrer Aussagen zu systemischem Denken.

Wenn man Sie fragte, wofür Sie sich als LehrerIn heute verantwortlich fühlen, was würden Sie antworten?

- soziales Lernen: erziehen, respektvoll miteinander umzugehen (a), soziale Erziehung, Entwicklung der Persönlichkeit des Schülers (b), Schüler sollten befähigt werden zu kommunizieren, um Konflikte zu lösen (c), respektvoll miteinander umgehen (f), Weiterentwicklung sozialer Fähigkeiten (l), Schülern soziale Kompetenz zu vermitteln, adäquaten Umgang miteinander trainieren (m), soziales Verhalten (o)

- Stärkung des Selbst/ der Persönlichkeit: dass die Schüler eigene Stärken positiv wahrnehmen (c), dass gerade die Hauptschüler in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt werden (d), Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl (f)

- Schülerwohl: Kindern den Spaß am Lernen zu erhalten (a), so dass diese Kinder mit einem guten Gefühl in die Schule gehen (e), den SchülerInnen, die ich unterrichte, soll es möglichst gut gehen (k), während der Unterrichtszeit verantwortlich für das Wohl der mir anvertrauten Schüle und für das Arbeitsklima in der Klasse (o)

- kollegiale Zusammenarbeit: gegenseitiger Austausch und Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte in Zusammenarbeit mit Kollegen, Weiterentwicklung des Curriculums, dabei Beteiligung der unterrichtenden Lehrkräfte (j), Kollegium, Arbeitsteam (n),

- Lernerfolge der Schüler: Lernfortschritte. (k), Wissenszuwachs bei Schülern (l), Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Textverständnis (m)

- Beratung: Beratung der Eltern (b), individuelle Beratung und Förderung von Schülerinnen und Schülern und Eltern (g)

- Unterricht: guter Unterricht (j), Bildung in den einzelnen Fächern (o)

Hier wird deutlich, dass Beziehungsaspekte (Schüler-Schüler, Lehrer-Schüler, Lehrer-Lehrer) und das Erlernen von Beziehungskompetenzen durch die Schüler bereits einen wichtigen Stellenwert bei den Teilnehmern einnehmen. Abgerundet werden diese Vorstellungen durch die Bereiche Beratung und Unterricht, jeweils in einem engeren Sinne. Es könnte vermutet werden,

⁵²⁷ Noch einmal der Hinweis: die Eingangsstatements der Seminarteilnehmer wurden von mir als Hauptforscher nicht vor Ende der Seminarreihe gelesen, um nicht mein Verhalten während der Reihe zu beeinflussen.

dass Interessenrichtung der Teilnehmer und das Fortbildungsprofil der systemisch-konstruktivistischen Weiterbildungsreihe in etwa übereinstimmen.

Wenn Sie um eine Stellungnahme gebeten würden, was erschien Ihnen besonders wichtig bei der Ausübung des Lehrberufs?

- Beziehungsgestaltung: dass LehrerInnen im Kontakt mit ihrer Lerngruppe stehen (positive Beziehung) (d), großes Maß an Geduld (b), Toleranz und Offenheit (l), man sollte die Schüler annehmen so, wie sie sind, ihre Stärken unterstützen, an ihren Schwächen arbeiten (m), Schüler auf ihrem Weg zu begleiten und Hilfestellung zu geben (o)

- Respekt und Achtung vor den Schülern/ Ressourcenorientierung: großes Interesse an den Schülern (b), Achtung vor dem Einsatz und Können der Schüler (b), positive Haltung gegenüber Schülern (c), Fokussierung auf positive Eigenschaften bei Schülern (l),

- Förderung: Förderung von Sozialkompetenz → Gegenwelten aufzeigen (h), Fördern können, da wo es nötig ist (k), Individuelle Förderung, die Schüler auf ihrem Weg zu begleiten und Hilfestellung zu geben (o)

- Empathie: mich in andere Menschen (Erwachsene und Kinder) hineinversetzen zu können (a), Einfühlen in die SchülerInnen (j), Empathievermögen (n)

- Vorbild sein (a) und (j), Wertevermittlung (h)

- Konsequenz: (c) und (n)

- Fachkompetenz: (d) und (n), Stoffvermittlung (h)

- Flexibilität: hohes Maß an Flexibilität, um sich auf Schüler und Situationen einzustellen (b), dass viele Situationen nicht vorhersehbar/planbar sind (e)

- eine Fähigkeit zur Selbstreflexion zu haben (a), eigene Distanz zur schulischen Situation ⇒ professioneller Umgang, Selbstschutz und Zufriedenheit (l), Mitwachsen und Lernen in den unterschiedlichsten Situationen (c), innovativ sein (b)

- dass Lehrer ihren Beruf mögen (d), dass ich gerne in die Schule gehe (j)

Das hier be- bzw. erfragte pädagogische Selbstverständnis der Teilnehmer hat, glaubt man den genannten Schwerpunkten der Antworten, wie auch schon die vorherige Frage einen deutlichen Bezug zu Fragen der Beziehungsgestaltung, den die Teilnehmer mitbringen. Fragen der fachspezifischen Kompetenz stehen eher im Hintergrund. Auch Kommunikationskompetenzen („zuhören können“ (l)) oder -methoden werden kaum genannt.

Welche Dinge bzw. Aspekte des Lehrerdaseins würden Sie als besonders stressig schildern?

⁵²⁸ Die Aussagen der Teilnehmer bzw. Mitforscher sind (anonymisiert: „a bis o“) im Anhang zur Dissertation zu finden.

- Konflikte: Konflikte mit Menschen (c), Umgang mit schwierigen Schülern, Eltern, Kollegen (e), SchülerInnen, für die ich Projektionsfläche bilde, an der sie sich „abarbeiten“ müssen (h), Ignoranz von Schüler-, Eltern- und Kollegenseite (l)

- mangelnde kollegiale Kooperation: teils die Zusammenarbeit mit Kolleginnen (b), unkollegiales Verhalten (f), Kolleginnen und Schulleitung, die alles argwöhnisch betrachten (k), Ignoranz von Kollegenseite (l), Kollegen (Schulleitung), die sich nicht verantwortlich fühlen für Bereiche trotz Funktionsübernahme und fehlendes Halten an Absprachen (n)

- Abhängigkeit der Arbeit von Vorgaben und Hierarchie: Anspruch der Schulleitung (j), Schulleitung, die alles argwöhnisch betrachtet (k), schulische Hierarchie und Schulleitung, die sich nicht verantwortlich fühlt für Bereiche trotz Funktionsübernahme (n)

- Knappheit externer Ressourcen: Zu wenig Zeit, um über wichtige Dinge mit Kolleginnen zu sprechen (a), wenige Möglichkeiten zum Fördern zu haben (b), Pausen zu kurz, wenig Austauschmöglichkeit mit KollegInnen (c), ewige Diskussionen in Konferenzen (l), Ich wünsche mir mehr Zeit mit den Schülern (o)

- Verwaltungsarbeit: Papierkram erledigen, Verwaltung, Dokumentation (c), Schreibtischarbeit d. h. Protokolle, Briefe an Eltern, Kollegen. Statistiken, Berichte, Konzeptionen (e), Erledigen von Büroarbeiten (f)

- Konzeptentwicklung: Konzeptionen (e), viele Arbeitsgruppen/Anspruch der Schulleitung über den Unterricht hinaus in einigen Arbeitsgruppen tätig zu sein (j)

- Verhaltensauffälligkeiten: Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern (b), Umgang mit schwierigen Schülern (e), SchülerInnen, die z. B. Nebentätigkeiten verrichten, keine Einsicht zeigen, wenn sie ermahnt werden, oder ihr Handeln noch rechtfertigen (h)

- Elternarbeit: teils der Umgang mit Eltern, die hohe Erwartungen für ihr Kind in der Schule verwirklicht haben wollen (b), häusliche Unterstützung fehlt oft, Schüler in Not (c), Arbeit mit den Eltern (m)

- Komplexität der Situationen: Die Fülle von Ereignissen, Eindrücken und Informationen, die an einem Schulvormittag auf mich einströmt und auf die ich nicht gleich reagieren kann (a), dass viele Situationen nicht vorhersehbar/planbar sind und dass über lange Zeiträume mit vielen verschiedenen Individuen ständig kommuniziert werden muss (d), viele verschiedene Dinge auf einmal leisten müssen (l)

Im Bereich der Stressfaktoren stehen Konflikte im Vordergrund. Allerdings werden als stressverursachend angesehene Kräfte stärker im Kollegium/Schulleitung sowie in institutionellen Rahmenbedingungen gesehen als bei verhaltensauffälligen Schülern oder schwierigen Eltern, welche allerdings auch durchaus klar benannt werden. Auch die berufs- bzw. institutionsspezifische Komplexität schulischer Situationen wird genannt.

Inwieweit könnte man sagen, dass Sie selbst dazu beitragen?

- eigenes Konfliktverhalten: ich gebe in schwierigen Situationen auf und ziehe mich zurück, bin verletzt (b), zu offene Art in Konfliktsituationen (c), da ich Eltern sehr direkt in ihre erzieherische Pflicht nehme und Konfliktsituationen offen anstrebe (e), Kämpfe wenig/ gehe eher den Weg des geringsten Widerstandes (j), Ich möchte immer noch von den Anderen verstanden werden (k)

- (zu) hohe Erwartungen an selbst und andere: meine Erwartungen sind hoch (b), zu hohe Erwartungen an die Umwelt (l), vielleicht durch zu hohe Erwartungen (n), eigene Anspruchshöhe: Der Zwiespalt zwischen den Dingen, die ich erreichen möchte und dem was möglich ist (k unter 3.)

- zu wenig Achtsamkeit mit sich selbst, zu wenig Distanz: ich äußere meine Bedürfnisse nicht konsequent genug (b), zu große emotionale Beteiligung (l), ich darf die Dinge nicht so persönlich nehmen, sondern müsste mehr Distanz halten (m)

- hohes Engagement: Fühle mich sehr verantwortlich und mache manche Dinge selbst, weil ich oft nicht aushalte, dass sie unvollständig/ nicht in meinem Sinne erledigt werden (j), Ich engagiere mich in unserer Schule für eine Umwandlung in eine Ganztagschule (o)

- eigenes Arbeitsverhalten: Mangel an Selbstdisziplin (c), ich hänge zu oft zu lange an dem Geplanten (d)

Passend zur Auswertung der letzten Frage, tauchen auch hier wieder die Konflikte auf, allerdings werden eigene Anteile durchaus gesehen und benannt. Deutlich wird auch, dass überhöhte eigene Ansprüche und zu hohes Engagement, gekoppelt mit zu wenig Achtsamkeit für sich selbst, als problematisch gesehen werden. Auch dies liegt ‚auf der Linie‘ des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes für Schule heute.

Wenn Sie ein Gespräch mit einer SchülerIn oder Eltern zu führen hätten, worauf würden Sie besonderen Wert legen?

- Wechselseitigkeit/ Gleichwertigkeit/ Gemeinsamkeit: darauf, dass sich der Gesprächspartner ernstgenommen fühlt (a), auf gegenseitiges Verständnis (b), jeder schildert seine Situation bzw. Wahrnehmung bezüglich des Konfliktfalles (c), dass es um ein gemeinsames Problem geht (d), Akzeptanz, offene Gesprächssituation (e), Mein Gesprächspartner soll auf jeden Fall wissen, dass mit Ernsthaftigkeit nach der Lösung eines Konfliktes gesucht wird, alle Beteiligten mit dem Ergebnis einverstanden sind (f), Gleichberechtigung (g), Ausgang des Gesprächs sollte für beide Seiten akzeptabel sein und nachvollziehbar (h), gemeinsame Situationslösung anpeilen (l), Verstehen und verstanden werden (n)

- erste (auch) systemische Aspekte: nach Lösungsmöglichkeiten suchen und Vereinbarungen treffen (c), dass „eine Sache“ schlecht läuft, aber nicht alles (die ganze Person) negativ ist, und dass ein greifbarer nächster Schritt angegangen wird (d), unliebsame Themen nicht unter den Tisch kehren, Eltern und Schüler auch mal auf die Füße treten, mir natürlich auch (e), den Blick

nach vorne richten (f), das Gespräch soll zu einem Ergebnis und eventuell zu mündlicher oder schriftlicher Zielvereinbarung führen (j), Vermittlung von Offenheit, Neutralität (l)

- Atmosphäre: Schaffen einer geeigneten Atmosphäre (g), Atmosphäre sollte ehrlich, offen und von gegenseitigem Interesse an „Position“ der jeweiligen Partei geprägt sein (h), angenehme Gesprächsatmosphäre (Räumlichkeit, Licht) (l)

Die Teilnehmer nennen eine Vielzahl von Aspekten, die für das Führen (insb.) von (Konflikt-)Gesprächen hilfreich sind. Neben der Idee der Gleichwertigkeit finden sich weitere Gesichtspunkte, die durchaus bereits als zum systemisch-konstruktivistischen Ansatz gehörig verstanden werden können. Es wird deutlich, dass die Seminarteilnehmer über erhebliches Vorwissen im kommunikativen Bereich verfügen, wenngleich sie das eigene Konfliktverhalten (unter Punkt 4) explizit als „Eigenbeitrag“ zum schulischen Stress benannt haben.

Was würden Sie auf die Frage, wie Sie sich um Ihr eigenes Wohlergehen in (der) Schule kümmern, antworten?

- gute Verbindung mit Kollegen suchen: Ich suche immer wieder den positiven Neuanfang mit Kollegen, wenn es zu Schwierigkeiten kam (b), Gespräche mit KollegInnen auf gleicher Wellenlänge (c), Kollegialität mit Kollegen (e), Kontakt mit Kollegen und Kolleginnen aufnehmen und nicht nur über Schule sprechen (f), durch Austausch mit Kolleginnen und Kollegen (g), guter Kontakt und Zusammenarbeit mit zwei Kolleginnen, lockere, aber gute Atmosphäre bei Kontakt zum übrigen Kollegium (j), Offenheit gegenüber Kollegen bewahren, um Situationen gemeinsam abzuwägen (l), ich versuche ein angenehmes Klima in der Schule mit den KollegInnen zu schaffen (o)

- sich abgrenzen: Ich grenze mich von manchen Diskussionen ab und mische mich nicht ein. Ich versuche mich nicht so sehr über Dinge aufzuregen, die ich nicht ändern kann (a), Ich kann „Nein“ sagen, übernehme Aufgaben, die ich übernehmen möchte und mich interessieren und halte mich von anderen fern, suche mir in Pausen soweit es geht „Ruhenischen“, indem ich abschalte (h), Abgrenzen von sehr zahlreichen Aktivitäten (j), schulische Inhalte in der Schule lassen, emotional nicht vereinnahmen lassen, für körperlichen Ausgleich sorgen (l), Ich halte die Pausenzeiten ein, wenn es geht (m)

- auf eigene Freude achten: Ich achte darauf, mit den Schülern auch solche Dinge zu unternehmen, die mir sehr viel Freude bereiten (b), Ich mache außer Unterrichten Dinge, die mir Spaß machen u. a. Steuerungsgruppe (c), Ich versuche, die Dinge zu tun, die ich kann und die mir Spaß machen, gemeinsam mit Menschen, die ich mag und mit denen ich gut arbeiten kann (d), Ich unterrichte die Fächer, die ich studiert habe, sehr gerne. Ich liebe es, den Schülern gerade in Kunst mein Wissen an sie weiterzugeben (e).

- auf Schülerbelange eingehen: Im Unterricht: Hin und wieder Themen anschneiden, wo es um Persönliches geht, Freizeitverhalten der Schüler, Probleme, um die Menschen besser ken-

nen zu lernen; bei Konflikten mit Schulleitung Probleme ansprechen und versuchen sie lösen (c), als Verbindungslehrerin den Schülern ihre Rechte zu zeigen und sie zu motivieren bei der Schulgestaltung mitzuarbeiten (e), Ich versuche ein angenehmes Klima in der Klasse mit den Schülern zu schaffen (o).

Mit der hohen Anzahl an Erwähnungen zum Thema der sozialen Unterstützung im Kollegium benennen die Teilnehmer eine Größe, die „sich in psychologischen und medizinischen Studien als stärkster Schutz vor stressbedingten Gesundheitsbelastungen erwiesen“ hat (Bauer 2007c, 60). Auch Abgrenzungsfähigkeit und die Achtsamkeit für eigene Belange und Freude (sowohl mit den Schülern als auch den Kollegen) werden teilweise bereits genannt. Diese Strategien können durch die Fortbildung verstärkt und auch an Kollegen weitergegeben werden.

Schildern Sie bitte in Ihren Worten einen (möglichst aktuellen) schulischen Konfliktfall.

Die jeweiligen Konflikte wurden eher kurz und knapp geschildert. An dieser Stelle seien die Fälle nur nach dem ‚Gegenüber‘ im Konfliktfall kategorisiert.

Genannt wurden Konflikte

- mit Kollegen: b, c, e, k
- mit Schulleitung: f, g, k, o
- mit Schülern/ Referendaren: d, h, j, m
- mit Eltern: a, m, n
- in einem Netzwerk: l.

Die genaueren Konfliktbeschreibungen finden sich im Anhang. Deutlich wird dort, dass die Schilderungen eher knapp ausfallen, was Auswirkungen auf die spätere Auswertbarkeit von Form und Stil der Sprache der jeweiligen Teilnehmer hat.

Woran würden Sie in einem Jahr erkennen, dass diese Fortbildung für Sie erfolgreich war?

- mehr Abgrenzungsfähigkeit: Es wäre gut, wenn ich mit schwierigen Situationen so umgehen könnte, dass ich sie annehmen und auch wieder ablegen könnte, ohne dass sie mich lange Zeit belasten (b), Wenn ich merke, dass ich mich nicht zu stark emotional in Konfliktsituationen einbringe (f), Wenn ich selbst klarer sehe, wo ich mich in dieser großen Schule abgrenzen werde (j), Wenn ich innerlich so unabhängig bin, dass mich oben genannte Dinge nicht mehr oder deutlich weniger kratzen (k)

- angemessenerer Konfliktaustrag: Ich möchte diplomatischer werden im Umgang mit KollegInnen und der Schulleitung, Meine Ideen, Vorschläge so formulieren, dass sie gehört/akzeptiert werden (wobei da natürlich dazu gehört, dass ich von anderen dazulerne) (c), Gesprächsstrukturen und –formen im Umgang bei Konflikten (e), Größeres Verständnis z. B. dafür, wie ich mich verhalte, wenn es zu Konflikten mit Schülern kommt; d. h., was ich dazu beitrage

und mir nicht bewusst ist (h), Wenn ich in Konfliktgesprächen nicht mehr so hilflos bin und gelernt habe, wie ich solche Gespräche angemessen durchführen kann (j)

- mehr Beratungskompetenz: an einer größeren Sicherheit beim Führen von Beratungs- und Konfliktgesprächen (a), Ich weiß dann mehr über Beratung, könnte dieses, auch praktische Wissen an ReferendarInnen weitergeben (d), Gesprächsstrukturen und –formen im Umgang bei Konflikten (e), Wenn ich gelernt habe, wie ich Konfliktgespräche angemessen durchführen kann (j), Grundgerüst in Gesprächsführung erlangen, eine neutrale Rolle als Gesprächsleiter einnehmen lernen, Beratungsgespräche so zu führen, dass am Ende immer ein Fortschritt erkennbar ist (l)

- mehr Sicherheit spüren: an einer größeren Sicherheit beim Führen von Beratungs- und Konfliktgesprächen (a), Mehr Sicherheit über die richtige Wahl von Maßnahmen zum Erreichen meiner schulischen Ziele (g); Sicherer zu entscheiden, wann Offenheit angebracht ist, wann diplomatisches Vorgehen (n)

- größeres Gefühl von Klarheit: Wenn ich selbst klarer sehe, wo ich mich in dieser großen Schule engagieren will und wo ich mich abgrenzen werde (j), Wenn ich mich bei Eltern, KollegInnen und Schulleitung so klar positionieren kann, dass die Sachlage klar ist (k)

- mehr Entlastung/ Gelassenheit: „Mittel“ gelernt zu haben für größere Gelassenheit in schwierigen Situationen (h), Beratungsgespräche so zu führen, dass am Ende immer ein Fortschritt erkennbar ist (m)

- genauere Selbstwahrnehmung: Selbstwahrnehmung genauer wird (e), allgemein vielleicht eine noch höhere Selbstwahrnehmung (h)

- mehr Spontaneität: In solchen Situationen wünsche ich mir von mir spontaneres Reagieren. (b), Wenn ich auf unerwartete Situationen angemessen reagieren kann (o)

- besseres Zeitmanagement: (a) und (e)

Diese achte Frage ist deshalb besonders wichtig, weil die Klienten hier bei der späteren Auswertung am deutlichsten werden erkennen können, wie viel die Fortbildungsreihe ihnen von dem gebracht haben wird, was sie sich zu Beginn gewünscht und erhofft haben.⁵²⁹ Verbesserte *Fähigkeiten* in den Bereichen Abgrenzung, Konfliktaustrag, Beratungskompetenz und Selbstwahrnehmung werden als erhoffte Ziele der Fortbildungsreihe genannt - ebenso auch *Gefühle* von gestiegener gefühlter Sicherheit, Klarheit, Spontaneität und Gelassenheit.

In einer Gesamtwürdigung der Auswertung dieser acht Fragen lässt sich feststellen, dass einige Punkte, die durch die Fortbildung verstärkt oder erreicht werden sollen, bei einigen Teilnehmern bereits durchaus im Blickfeld vorhanden sind. Außerdem fällt auf, dass einige Punkte

⁵²⁹ Einige Nennungen sind in unterschiedlichen Unterrubriken aufgeführt, wenn verschiedene Aspekte in einer Nennung betont werden können.

von Teilnehmern zwar in der Selbstreflexion gewünscht wurden, aber bei der anschließenden Themen-Schwerpunktsetzung (bzw. Bepunktung) zu Seminarbeginn wegfielen.⁵³⁰

Obwohl die Thesen des Hauptforschers den Mitforschern nicht bekannt waren, bestehen in Teilen Übereinstimmungen zwischen den geäußerten eigenen Wünschen bzw. Zielen mit den oben genannten Thesen. Dies sagt aber noch nichts aus über die (Einschätzung der) Ergebnisse der tatsächlichen Fortbildungsreihe durch die Teilnehmer und Mitforscher. Es kann hier zunächst nur konstatiert werden, dass eine Sensibilität für systemische Aspekte bei etlichen Teilnehmern von Anfang an vorhanden war – was als Ausdruck ihrer Kompetenz, sich eine passende Weiterbildung zu suchen, interpretiert werden kann.

Bevor Forschungsergebnisse über systemische Interviews erhoben werden, wird im nächsten Kapitel das Curriculum eingehender als bisher dargestellt. Die entsprechenden teilnehmenden Beobachtungen des Hauptforschers und Seminarleiters, deren Wiedergabe der Nachvollziehbarkeit des wissenschaftlichen Vorgehens dienen, werden jeweils entsprechend in den wesentlichen Aspekten mitgeteilt.

16 Curriculum und teilnehmende Beobachtung

Gegenstand dieses Kapitels sind die tatsächlich durchgenommenen Inhalte der im Zusammenhang mit dieser Dissertation durchgeführten und evaluierten Fortbildung. Die einzelnen Bausteine werden näher erläutert, und als Hauptforscher teile ich meine Bemerkungen und Sicht zu ihrer Durchführung mit. Die teilnehmende Beobachtung dient neben der Dokumentation des Curriculums v.a. dem Nachweis reflektierter Subjektivität während der Durchführung der Fortbildung als Bewertungskriterium qualitativer Forschung. Teil der reflexiven Betrachtung durch den Hauptforscher können z.B. Selbstbeobachtung, Gruppenreaktionen oder Vermutungen über Auswirkungen des Seminarverlaufs auf die Thesenüberprüfung sein. Die Darstellung des Curriculums zielt außerdem darauf ab, Stimmigkeit zwischen Curriculum und bisherigen Ausführungen (Kap. 6 bis 11) nachzuweisen. Und schließlich ist die Darstellung des Curriculum auch deshalb nötig, weil die späteren Auswertungsinterviews auch Erklärungen und Bewertungen der Teilnehmer über die Wirksamkeit des Curriculums bzw. seiner Bausteine beinhalten können.

Zunächst bietet dieses Kapitel einen Überblick über das durchgeführte Curriculum der Lehrer-Fortbildung zur systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Beratung in Schule (Kap. 16.1) bevor die einzelnen Themen inkl. der teilnehmenden Beobachtungen vorgestellt werden

⁵³⁰ Das gilt z.B. für eine Vertiefung des Konfliktmanagements in Richtung mediativer Aspekte. Eine mögliche Erklärung könnte darin liegen, dass einige der Pädagogen bereits an Fortbildungen innerhalb des hessischen Programms zur Gewaltprävention und Konfliktbearbeitung an Schulen teilgenommen hatten, das auf systemischem

(Kap. 16.2 bis 16.12). Abschließende, auswertende Betrachtungen (Kap. 16.13) beschließen dieses Kapitel zum konkreten Fortbildungscurriculum und seiner teilnehmenden Beobachtung durch den Hauptforscher.

16.1 Überblick über das durchgeführte Curriculum

Die hier dargestellte Fortbildungsreihe zur systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Beratung in Schule umfasste insgesamt 120 Einheiten à 45 Minuten, d.h. einen Umfang, der Schwerpunktsetzungen unvermeidbar macht. Auch wurde, wie bei Jäpelt (2004a, 132,286), davon ausgegangen, dass ein Curriculum zeitlich-räumlich begrenzt ist und keine ‚fertige Lösungen‘ erbringen kann. Zu Beginn der Veranstaltung wurden deshalb die Teilnehmer zunächst gebeten, sich über eigene individuelle Ziele und Wünsche Klarheit zu verschaffen (vgl. Eingangsreflexionen, Kap. 15), dann wurden mögliche Themen der Fortbildungsreihe aufgezeigt, anschließend wurde die Gruppe nach Feedback und Ergänzungswünschen befragt, bevor von ihr - über das Verteilen von Punkten - sowohl Schwerpunktsetzungen als auch unerwünschte Themen gekennzeichnet wurden (vgl. Kap.1 des Anhangs). Außerdem hatte der Hauptforscher vorher angekündigt, dass – wenngleich im genauen Umfang noch gemeinsam zu bestimmen - theoretische Grundlagen auf alle Fälle behandelt werden würden ebenso wie die zwei Kontexte der Pädagogik, Fragen im Umgang mit Verantwortung und Beratungsmethoden (entsprechend der Ausschreibung zur Veranstaltung). Gerade die letzten, eher praktischen Themen hatten sich in vielfältigen, vom Seminarleiter bereits früher durchgeführten kürzeren oder längeren Fortbildungen gemäß den Teilnehmerfeedbacks bewährt.

Als Schwerpunktsetzungen wurden in der hier untersuchten Fortbildungsreihe von den Teilnehmern insb. gewünscht: Selbstwahrnehmung inkl. Umgang mit eigenen Resonanzen; Beziehungsgestaltung (dort v.a. das Lehrer-Schüler-Verhältnis), strategische (kontextorientierte) und authentische Kommunikation, Gesprächsformen und Machtarten in Schule, Beratung mit Schülern und Eltern (insb. syst. Methoden), Schulentwicklungsprozesse und Kooperationsfragen. Als eher unerwünscht wurden diverse Aspekte der Konfliktbearbeitung genannt. Neben Mediationsaspekten wurde insb. die Behandlung von Feedback-Regeln als überflüssig (weil zu redundant angesichts des Vorwissens) bewertet. Auch das von einigen Teilnehmern gewünschte, damals in Hessen aktuelle Thema der Jahresmitarbeitergespräche wurde von vielen Mitforschenden als nicht erheblich oder eher nebenbei abzuhandeln betrachtet. Eine detaillierte Abschrift der Schwerpunktsetzungen und der eher als unnützlich betrachteten Punkte durch die Teilnehmer befindet sich im Anhang (Kap.1).

Hintergrund wesentliche Ideen der Mediation auf Schulkulturfragen übertragen hatte, während andere Fortbildungsteilnehmer über eher wenige Vorkenntnisse in diesem Bereich verfügten.

Aus der Auswertung dieser Wünsche sowie aus weiteren Klärungen im Seminarverlauf ergab sich das konkrete Curriculum, das auf die 15 Seminartage verteilt wurde bei einem Schwerpunkt für Fragen der schulischen Beratung im weiteren Sinne und der Gesprächsführung (gemäß der Ausschreibung und Infoveranstaltung). Hier nun die zentralen Bestandteile des Curriculums in chronologischer Reihenfolge.

1. systemisch-konstruktivistische Theorie und Implikationen für Schule
2. Inter/Supervision (durchgängig im Seminarverlauf)
3. pädagogische Kontexte und Verantwortungsübernahme
4. Ressourcen (an verschiedenen Stellen im Seminarverlauf)
5. Gesprächsformen und Positionierung
6. Situationsanalyse und Eigenposition
7. angemessene Grenzsetzung und Mitteilung
8. Methoden und Instrumente der Beratung
9. Beziehungsgestaltung und Präsenz
10. Organisationskultur
11. Schulentwicklung

In den folgenden Kapiteln werden diese Bausteine kurz erläutert. Vom Hauptforscher als wichtig erachtete Aspekte der eigenen teilnehmenden Beobachtungen werden aus der letztlich subjektiven Sicht ergänzend mitgeteilt. Letzteres dient als Nachweis reflektierter Subjektivität des Hauptforschers während der Durchführung der Fortbildung.

16.2 Thema 1: systemisch-konstruktivistische Theorie und Implikationen für Schule

Eine Fortbildung mit wissenschaftlichem Anspruch bzw. mit der Ambition, sich in ihrem Vorgehen und Angebot auf eine Theorie zu beziehen, muss die Grundlagen dieser Theorie darstellen und wichtige Implikationen für die schulische Praxis aus diesen ableiten. Viele systemische Ausbildungen geben, um dem gerade genannten Anspruch zu genügen, zu Beginn zunächst einen Überblick über theoretische Hintergründe und Grundlagen (Cecchin et al. 2005, 76). Für den schulischen Bereich sind drei Felder von zentraler Bedeutung. Erstens, Konstruktivismus und Lernen mit den Themen Radikaler Konstruktivismus, Wissens- und Wahrheitsbegriff, sozialer Konstruktionismus, Lernbegriff und ersten Konsequenzen für den Schulalltag. Zweitens aktuelle gesellschaftliche Veränderungen mit den Themen veränderte Anforderungen an Kindheit und Jugend in der Postmoderne, Schulbesuch aus Sicht der Kinder und Jugendlichen und die heutige Elterngeneration. Drittens, institutionelle Rahmung und Funktionslogiken des Schulsystems mit den Themen Rahmenbedingungen heutiger Schule, zu erwartendes Schülerverhalten, zu erwartendes Klassenverhalten und erzeugtes Lehrerverhalten. Die Vermittlung kann anhand

komprimierter, vom Seminarleiter erläuterter thesenartiger Inputs erfolgen, deren Nachvollziehbarkeit und erste Alltagsrelevanz in Gruppen und Plenum bewertet werden kann. Es wurde dabei davon ausgegangen, dass die Thesen z.T. verstörend wirken könnten.

Im faktischen Ablauf wurde relativ schnell deutlich, dass die Gruppe einerseits einen hohen Diskussionsbedarf auf hohem Niveau hatte. Andererseits wurde auch schnell Unmut erkennbar, der den Hauptforscher zum Nachfragen und zur gemeinsamen Absprache des weiteren Vorgehens veranlasste. Zum Teil waren der Gruppe die Thesen eher vertraut und das Vorgehen wurde als zu wenig konkret hilfreich erlebt, für einen anderen Teil der Gruppe stellten die Thesen eher eine Überforderung im Sinne Sieberts dar (2005b, 90), der darauf hinweist, dass ein Bildungsangebot, das zu sehr Bisheriges in Frage stellt und zu sehr dekonstruiert, Schwierigkeiten in der Akzeptanz findet. Der Erarbeitung des Theorieteils geschah dann in gemeinsamer Absprache so, dass der Seminarleiter weniger erläuterte, sondern anhand der ausgeteilten Materialien/Thesen für einen vorher festgelegten Zeitraum diskutiert, eingeschätzt und bewertet wurde. Während einige Teilnehmer die theoretische Grundsteinlegung explizit willkommen hießen, fanden andere dies eher zu umfangreich und zu wenig praktisch. Dies wäre konkreter zu vermuten bzw. wahrscheinlich abzusehen gewesen, wenn die Eingangsreflexion direkt und detailliert ausgewertet worden wäre, was ich als Hauptforscher aber nicht wollte, um unbeeinflusst von ihr die Reihe durchzuführen.

16.3 Thema 2: Intervention

Die Forderung nach Herstellung eines unmittelbaren Praxisbezugs ließ sich bei Lehrern als Mitglieder eines Ordnungssystems erwarten. Eine frühzeitige, praxisbezogene Fallarbeit und konkretes Ausprobieren legitimieren und fordern Cecchin et al. (2005, 76), da dies nicht nur dem Bedürfnis einiger Gruppen sondern auch dem Grundsatz der systemischen Respektlosigkeit entspreche. Daher wurde bereits für das erste Wochenende auch eine Einheit zur geleiteten Intervention vorgesehen.

Inhalte und Vorgehen lassen sich wie folgt beschreiben: Vorgestellt wurde eine Methode der kollegialen Fallberatung, die in sechs bis sieben Schritten arbeitet: 1. Beschreibung des Problems und Erarbeitung der Fragestellung, 2. Nachfragen, 3. Hintergründe und Identifikation mit am Fall Beteiligten, 4. Stellungnahme des Ratsuchenden, 5. Phase der Lösungssuche, 6. abschließende Stellungnahme des Ratsuchenden und ggf. 7. gemeinsame Reflexion der Gesamtgruppe. Von besonderer Wichtigkeit kann bei einigen Fällen der Perspektivwechsel (Schritt 3) sein. Inhaltlich können ganz unterschiedliche, im Zusammenhang mit Schule als konflikthaft er-

lebte Situationen behandelt werden, auch innere Dilemmata und Zusammenhänge bzw. Auswirkungen im privaten Bereich.⁵³¹

Im weiteren Verlauf der Veranstaltungsreihe wurden immer wieder kollegiale Fallberatungen durchgeführt, wobei der Lenkungsgrad des Seminarleiters tendenziell immer weiter abnahm (wenngleich zwischendurch noch einmal der Wunsch aufkam, ganz stringent nach Ablaufplan vorzugehen), bis schließlich andere Teilnehmer sich selbst auf dem Moderationsposten ausprobierten (erst mit Begleitung durch den Hauptforscher und später auch selbstständig, zum Teil ohne Anwesenheit des Hauptforschers, so dass in zwei Gruppen parallel gearbeitet werden konnte). Während der Phase im Seminarverlauf, in der ‚Beratungs‘-Gespräche anstanden, wurden weniger kollegiale Fallberatungen durchgeführt, dafür aber Systematisierungs- und Analyserungshilfen angeboten und Rollenspiele durchgeführt. Einige rechtliche Klärungen und ein Ablaufmodell aus dem förderpädagogischen Bereich wurden in diesem Zusammenhang von einem Mitforscher eingebracht. Das Instrument der kollegialen Fallberatung bietet sich deshalb an, weil es (z.B. im Vergleich zu Supervision oder Aufstellungsarbeit) relativ einfach und selbstmoderiert anwendbar ist und außerdem das Kompetenz- und Wissenspotenzial einer Gruppe schnell aktivieren kann.

Die kollegiale Fallberatung kam, so mein Eindruck, in (fast) allen Fällen gut an, vielleicht weil sie es ermöglicht, eine Brücke zu schlagen zwischen Theorie und Praxis sowie zwischen Methoden und Grundhaltungen. Sehr früh in der Seminarreihe ergab sich anhand eines Falles, der mit eskalierenden Veränderungen beim zweiten Treffen wieder aufgegriffen wurde, die stimmige Gelegenheit, die Komplexität (Kontexte, Vernetztheiten, Interessen und strategische Kommunikation diverser Beteiligter) systemisch-konstruktivistischen Denkens zu veranschaulichen. In beeindruckender Weise wurde hier deutlich, dass eine veränderte Gesetzgebung zum versuchten ‚Absägen‘ eines Klassenlehrers führen kann, wenn das Schulhaus auf die Veränderungen nicht frühzeitig so reagiert, dass es in transparenter Weise die Eltern einbindet.⁵³²

16.4 Thema 3: Pädagogische Kontexte und Verantwortungsübernahme

⁵³¹ Das ergibt sich aus dem Interdependenzpostulat der Systemik.

⁵³² Eine Veränderung der Gesetzgebung (Schultyp-Empfehlung nunmehr wieder verbindlich durch die Lehrer und nicht mehr auf Elternwunsch) führte in einer Klasse dazu, dass drei Elternpaare, die Angst vor einer aus ihrer Sicht unangemessenen Einschätzung der Lehrer hatten, frühzeitig die Klassenlehrerin massivst unter Druck setzten, allerdings über ganz andere Wege und Themen. Aufgrund der unterschiedlichen, in der Haupt- und Realschule verwendeten Hauptfach-Bücher mussten die Eltern z.B. davon ausgehen, dass eine Einstufung in die HS erst am Ende der Klasse 9 revidierbar sein würde. Die Schule ihrerseits war zwar bereits an der Erarbeitung neuer Strukturen, hatte aber bisher versäumt, diesen Prozess den Eltern rechtzeitig und angemessen zu kommunizieren. Ein Ernstnehmen der (unausgesprochenen, aber durch in der geleiteten Intervention durch Perspektivwechsel vermuteten) Elternängste in Kombination mit einer Info-Veranstaltung der Schule für die Elternschaft über die neuen Konzepte im H&R-Bereich konnten dann relativ schnell Ruhe und eine kooperative Haltung der Beteiligten wiederherstellen. .

Die Unterscheidung von Durchsetzungs- und Angebotskontexten in Pädagogik bzw. Schule sowie wesentliche Regeln zu einem angemessen verantwortlichen Umgang mit Verantwortung stellen häufig ganz zentrale ‚Unterschiede, die Unterschiede machen,‘ für schulische Pädagogen dar. Es sind zugleich essentielle Themen des Schulalltags, insofern er sich häufig als ein Spiel um die Definition von Verantwortung und Kontexten präsentiert.

Diese beiden Themen tauchten daher im Zusammenhang mit Problembeschreibungen von Teilnehmern früh in der Veranstaltung auf, insb. im Zusammenhang mit konkreten realen Fällen, wie sie z.B. in der eben besprochenen kollegialen Intervision behandelt wurden. Es boten sich zwei Wege der Arbeit mit diesen Themen an. Erstens, konnte der Seminarleiter diese Ideen im Zusammenhang von Fällen, die gerade besprochen wurden, als Vorschlag einführen und die Relevanz überprüfen lassen. Zweitens, konnte er die Theorie darstellen, erläutern und dann, auch hier, die Relevanz und weitere Beispiele v.a. in Gruppen diskutieren lassen. In der Fortbildung wurden beide Wege in ergänzender Form gegangen. Von den Teilnehmern begrüßt wurde die klare theoretische Trennung der beiden Kontexte, kritisiert hingegen, dass eine solche Klarheit im Alltag nicht (leicht) zu finden sei. Die Gruppe diskutierte von sich aus im Anschluss länger Probleme der Notengebung. Beim Thema Umgang mit Verantwortung wollte die Gruppe im Plenum diskutieren und arbeitete viel über den Austausch von persönlichen Erfahrungen/ Narrationen zum Thema.

16.5 Thema 4: Ressourcen

Hier ist zunächst noch weniger ein Ressourcenblick auf die Schüler gemeint (der schon im Thema 1 angesprochen wurde), sondern v.a. das Bewusstsein eigener Stärken, Ressourcen und Ziele der Pädagogen. Verschiedene Übungen aus diesem Bereich bieten sich an, die zu unterschiedlichen Zeiten im Verlauf der Seminarreihe durchführbar sind. Bereits am ersten Abend wurde nach eigenen schulischen Stärken und Ressourcen gesucht (die man selbst und andere bei einem sehen). Die Teilnehmer schilderten, dass es schwierig war, diese Punkte in den Kleingruppen vor den Kollegen zu benennen, weil ein solches Verhalten im Kollegium verpönt sei (Profilierung) und überhaupt der Schwächenblick präsenter sei. Es sei ungewohnt und gut gewesen, erleichtert durch den Perspektivwechsel (‚Was finden andere an mir gut?‘). In einer anderen Übung wurden Kompetenzen und Problemtäterschaften im Bereich des Stressmanagements abgerufen. Außerdem wurden Anregungen für Stressreduktion vor, während und nach der Schule in komprimierter Form vorgestellt und in Kleingruppen auf die jeweilige Stimmig- und Brauchbarkeit hin geprüft. U.a. diskutierte die Gruppe anschließend über das Helfersyndrom und die Verantwortung von Ämtern. Eine Abklärung eigener Ziele für Schule und das Unterrichtsgeschehen war aus systemisch-konstruktivistischer Sicht ebenfalls sinnvoll, da eine instruktive Interaktion als nicht möglich angesehen wird. Auch die bei Schaarschmidt (2005,56) genannten wichtigsten

Ziele (und Motive) von Lehrern⁵³³ sind zum Teil *nicht in eigener Aktivität* erreichbar, wie dies für eine sinnvolle Zielklärung (die ja im ‚Beratungsblock‘ der Fortbildung wieder auftaucht) der Fall sein sollte.

Die für den letzten Nachmittag geplante Übungen konnten nicht wie gedacht durchgeführt werden, da einige Teilnehmer sich (nach dem Mittagessen) dagegen sträubten. Das gegenseitige Geben eines Stärkenprofil-Feedbacks wollte ich nicht gegen den Willen einiger Beteiligter durchführen. Es wurde von einigen Teilnehmern (später) angedeutet, dass es aufgrund der ungleichen Gruppenzusammensetzung (5-6 Teilnehmer einer Schule, die viel Zeit in und außerhalb von Gruppenarbeiten miteinander verbrachten, versus Einzelteilnehmer) schwierig sei, entsprechende Rückmeldungen zu geben. Eine mögliche Erklärung könnte also sein, dass gegen Ende ein Gruppenkonflikt offen zutage getreten sein könnte, der vorher trotz Nachfragen des Leiters eher unbestätigt und unterschwellig (weiter?) schwelte. In der letzten geplanten Übung sollten die Teilnehmer und Mitforscher für sich im Rück- und Ausblick festhalten, was sie - jeder für sich - an Stärkung, Bewusstwerdung und Neuem mitnehmen könnten. Dies sollte in Kleingruppen geschehen. Teile der Gruppe drängten aber aufs Plenum und zeitliche Reduktion, wofür sich die Gruppe als ganzes schließlich entschied. Hier mischte sich dann bei einigen Mitforschern die eigentlich geplante Übung mit für die Schlussrunde geplanten evaluativen Elementen zur Seminarreihe und dem systemischen Ansatz. Einige der in diesem Zusammenhang gefallen Äußerungen der entsprechenden Teilnehmer habe ich ihnen dann in den abschließenden Interviews in den drei Wochen nach Seminarende zur genaueren Erläuterung wieder angeboten (vgl. Anhang).

16.6 Thema 5: Gesprächsformen und Positionierung

Dieses Themengebiet gehört sowohl zur Beziehungsgestaltung als auch zur Kommunikation. Es wurden verschiedene Themen behandelt. Schultypische ‚Einladungen‘ bzw. Fallen wurden von den Teilnehmern gesammelt, präsentiert und im weiteren Verlauf des Seminars von ihnen immer wieder angesprochen. Auftragsklärung wurde vorgestellt, eingeübt und war ebenfalls immer wieder Thema. Das gleiche gilt für die Unterscheidung von Auftragsarten/ Interaktionsangeboten, insb. beim Thema der Gewinnung von Klagen und Besuchern zur Kooperation.

⁵³³ „Die „Top Ten“ der von Lehrerinnen und Lehrern genannten Ziele und Motive: 1. mit Schülern freundlich umgehen, 2. mündige und selbstbewusste Menschen erziehen, 3. wünschenswerte soziale Normen vermitteln, 4. Interesse und Neugier wecken, 5. Lernerfolge erreichen, 6. selbstständig und eigenverantwortlich handeln können, 7. solides Wissen weitergeben, 8. einen gesicherten Arbeitsplatz haben, 9. den Schülern Vorbild sein, 10. bei den Schülern anerkannt und geachtet sein“ (Schaarschmidt 2005, 56). Anggeführt seien noch die Rangplätze der Motive, die in den Diskussionen um einen vermeintlich privilegierten Berufsstand den Lehrern besonders gern zugeschrieben werden: 22. gut verdienen, 26. eine familienfreundliche Arbeitszeit haben, 36. längere Zeit Ferien machen können“ (Schaarschmidt 2005, 56).

Positionierungen bzw. Gesprächsformen in der Schule wurden ebenfalls ausführlich behandelt, teilweise aber auch in ihrer relativen Vielfalt von Teilnehmern als verwirrender erlebt als die bloße Unterscheidung der beiden Kontexte der Pädagogik (Durchsetzung und Angebot). Die Unterscheidung zweier Machtarten - formale und psychische Macht – schien am ehesten in Momenten wichtig, wenn deutlich wurde, dass Lehrer zu sehr etwas von Schülern oder Eltern wollten, ohne über die entsprechenden Einflussmöglichkeiten zu verfügen.

16.7 Thema 6: Situationsanalyse und Eigenposition

Mithilfe eines systemischen Porträts, eigene oder (auf Wunsch auch vom Seminarleiter vorgegebene) Situationen zu analysieren und visualisieren, ist eine Systematisierungshilfe, die der Gesprächsvorbereitung dient. Die Teilnehmer empfanden die Möglichkeit, anhand einer Vielzahl von Fragen zu verschiedenen Gebieten sich notfalls im Schullalltag gerade auch allein orientieren und vorbereiten zu können, überwiegend als hilfreich. In Kleingruppen bearbeiteten sie Fälle, die sie im Plenum in visualisierter Form präsentierten. Auf diese Weise konnten Eigenpositionen für reale, ‚laufende‘ Fälle genauer erfasst und anschließend umgesetzt werden. Im Plenum kamen noch einmal wichtige Nachfragen und eigene Erfahrungen anderer Teilnehmer zu ähnlichen Themen zur Sprache.

16.8 Thema 7: angemessene Grenzsetzung und Mitteilung

Das Erkennen und Schützen eigener Grenzen, was mitunter auch klare Rückmeldungen und nichtverletzende Ärgermitteilungen (WIEF) beinhalten kann, wurde anhand diverser Bausteine thematisiert. Die Idee des eigenen Körpers als Kooperationspartner wurde von der Gruppe gut aufgenommen, die entsprechenden Übungen dazu allerdings nur in Teilen. Beim Malen und wechselseitigen Erläutern eines Körperbildes (‚Wo sind meine Alarm- und Wohlfühl-Signalstellen?‘) klinkten sich einige Teilnehmer aus. Auch bei Körper- und Präsenzübungen aus dem Theaterbereich war dies phasenweise der Fall. Übungen zum Umgang mit inneren Resonanzen und zur Selbstdiagnose in Beratungsprozessen wurden von etlichen Kleingruppen zum Teil, soweit ich das mitbekommen habe und wohl eher unbewusst, in Fallübungen abgewandelt. Das wurde durchaus als fruchtbar beschrieben, war aber nicht das ursprünglich vom Seminarleiter Anvisierte. So liegt der Schluss nahe, dass den Körper beinhaltende Selbsterfahrungsarbeit für einige Teilnehmer der Gruppe wohl eher schwierig bzw. sperrig war. Dennoch gab es gerade zur Theaterarbeit⁵³⁴ auch einige sehr deutlich positive Rückmeldungen, explizit auch von Teilnehmern die ‚ansonsten mit Theater-Spielen nichts anfangen können‘.

⁵³⁴ Die verwendete Theaterarbeit benutzt stark konstruktivistische, systemische und psychologische Anteile (V.Mosell 2003; www.act-and-be.de).

Die geWIEFte Selbstmitteilung wurde in ihren modellhaft getrennten Schritten sowohl als unterstützend beschrieben (gut für eigene Klarheit, Deeskalation und Bewusstwerdung von Kommunikationsfallen), aber auch als hinderlich (wenn das Schema starr befolgt wurde, wie als erster Schritt vorgeschlagen). Der Hinweis, dass das Modell letztlich flexibel einsetzbar ist und die modellhafte Strukturierung eher der Einübung dient, schien mir bei einigen Teilnehmern nicht ausreichend anzukommen. Dieses Phänomen wiederholte sich bei Modellen zur Führung von Beratungsgesprächen. Vielleicht liegt das daran, dass Lehrer als Mitglieder von Ordnungssystemen sich nach klaren Vorgaben sehnen, deren Umsetzung aber in der pädagogischen Praxis des Einzelfalles Flexibilität erfordert. Der Hinweis auf den Übungscharakter eines schrittweisen Vorgehens wurde jedenfalls vom Seminarleiter gegeben und erläutert, die relative methodische Zweischnidigkeit und die Notwendigkeit der allmählichen Einübung und des Sich-Zeit-Lassens auch vor der Gruppe betont und anerkannt. Die Gruppe der 5 bzw. 6 Teilnehmer, die von einer Schule kamen, stellten in der Gesamtgruppe außerdem das Trainingsraumkonzept (Bründel/ Simon 2003) vor, dass sie gerade dabei waren, bei sich an der Schule umzusetzen bzw. einzurichten.

16.9 Thema 8: Methoden, Instrumente und Sprache der Beratung

Methoden, Instrumente und Sprache der Beratung in Schule bildeten einen Schwerpunkt der Fortbildung. Was Fragen der Neutralität betrifft, so mein Eindruck, war wichtiger als die Unterscheidung von Beziehungs-, Veränderungs- und Konstruktneutralität die Frage, wann überhaupt eine neutrale Position eher sinnvoll ist und wann eher nicht. Die Frage, wann Pädagogen als Anwälte der Institution oder des Kindes/Jugendlichen auftreten müssen, wurde ausführlich, kontrovers und für das Thema sensibilisierend diskutiert. Die Kleingruppen zum Thema arbeiteten nach eigenständigen Wünschen und Aufteilung anhand von Rollenspielen oder kollegialen Fallberatungen. Dem an manchen Stellen vom Seminarleiter vorgetragenen Wunsch, dass es noch etwas mehr Gruppenarbeit geben möge, konnten bzw. wollten sich einige Teilnehmer (vor allem aber eine Teilnehmerin) in ihrer Ambivalenz explizit häufiger nicht anschließen.⁵³⁵

Viel Zeit wurde auf Fragen zur Wirklichkeitskonstruktion (Auftrags- und Problemkontext) und zur Möglichkeitskonstruktion (Lösungskontext) verwendet, insb. zum Einüben anhand von Rollenspielen und zu ihrer anschließenden Reflexion. Besondere Akzente wurden ge-

⁵³⁵ So blieb mein Gefühl, dass ich die Gesamtgruppe manchmal gerne noch etwas häufiger in Kleingruppen aufgeteilt gesehen hätte. Dies erzwang ich aber in gelebter Kundenorientierung nicht angesichts der Tatsache, dass der Rest der Gruppe sich nicht für mehr Kleingruppenarbeit positionierte. Dass ich diesen Punkt hier deutlicher ausführe hängt damit zusammen, dass von einigen Mitforschern in der Seminarkritik in den Interviews mehr Übungssequenzen in Kleingruppen im Nachhinein gewünscht wurden. Vielleicht erklärt sich dieser Widerspruch mit möglichen Ambivalenzen, sich entscheiden zu müssen zwischen der Gefahr, sich der Verletzbarkeit des eigenen Ausprobierens in Kleingruppen auszusetzen, und der Chance, genau dadurch mehr und intensiver zu Lernen als im Plenum.

legt auf lösungs- und ressourcenorientiertes Fragen, insb. auf die Wunderfrage. Mein Eindruck war, dass die Teilnehmer bei den Übungen zur Wirklichkeits- und Möglichkeitskonstruktion viel aufnehmen konnten, dass aber eine Vertiefung im Blick auf die lösungsorientierte Frageweise und –haltung zu schnell von mir eingeleitet wurde. Auch zeigte sich in den Rückmeldungen einiger Teilnehmer, dass, anders als vom Hauptforscher ursprünglich angeboten, der selbstorganisationale Rückgriff von Teilnehmern auf eigene aktuelle Fälle für das Einüben der Frageweisen sich als nicht so günstig erwies. Die Vertiefung von Aspekten der Verwendung von Form und Stil von Sprache (das Hypothetische, Konjunktivistische, Zukunftszugewandte) kam, so mein Eindruck, (auf diesem Hintergrund?) ebenfalls nicht so an, wie ursprünglich erwünscht. Das Angebot einiger, gerade für schulische Kontexte hilfreicher Umdeutungen stieß auf geteiltes Echo; Relevanz ergab sich hier eher für Pädagogen, die vermehrt in Beratungsprozessen involviert sind. Die Wunderfrage wurde allerdings verschiedentlich als in Rollenspielen auffallend wirksam beschrieben.

Der Umgang mit ‚Widerstand‘ in pädagogischen Arbeitsfeldern, v.a. aber in Beratungsprozessen stieß auf vergleichsweise stärkeres Interesse. Der Gruppe war eine Demonstration im Plenum wichtig und wollte keine Eigenarbeit zum Thema in Kleingruppen. Mein Impuls als Seminarleiter war, auch nach Rückfrage an die Gruppe, das Thema Beratung an dieser Stelle der Reihe nicht überzustrapazieren und zunächst Zeit für das umsetzende und selbsterprobende Üben im Praxisfeld zu geben.⁵³⁶ Abschließend wurden verschiedene, überwiegend bereits vorgestellte Methoden (einge)gesammelt, die der Kundengewinnung in schulischen Feldern dienen. Und es wurden von Teilnehmern gewünschte Ablaufschemata außerunterrichtlicher Gespräche eingebracht, sowohl für eher konflikthaftere wie auch für eher kooperative Gespräche.

16.10 Thema 9: Beziehungsgestaltung und Präsenz

Der Bereich der Beziehungsgestaltung beinhaltet auch weiter oben behandelte Themen wie verschiedene Positionierungen/Gesprächsformen, Machtarten u.ä.. Es lassen sich bezüglich schulischer Beziehungsgestaltung mit Schülern, Eltern, Kollegen und Schulleitung – gerade unter Aspekten von Präsenz - weitere wichtige Aspekte in den Blick nehmen. Eigene Impulse der Teilnehmer wurden durch Postkarten-Abfrage eruiert.

Die Behandlung gefährlicher Annahmen bzw. Mythen in Schule wurde den Teilnehmern als Informationsangebot gereicht, ohne dass ein weiterer Diskussionsbedarf in der Gruppe entstand (vielleicht aufgrund der Nähe zu den ausführlich behandelten ‚Einladungen‘/Fallen). Anders gestaltete sich das Bild beim Thema der Formen der Beziehungsgestaltung mit Schülern. Hier entstand in Gruppen und Plenum eine heftige Diskussion insb. um die Fragen der Partner-

⁵³⁶ Darauf weise ich an dieser Stelle hin, da in den Abschlussinterviews teilweise der deutliche Wunsch aufkam, man hätte mehr Beratungssequenzen (insb. in Rollenspielen) üben sollen (vgl. auch die vorherige Fußnote).

schaft, wo wann unter welchen Umständen diese im Unterrichtsgeschehen und der Klassenführung möglich oder sinnvoll sei, wo sie vielleicht nur ein So-Tun-Als-Ob⁵³⁷ sei(n könne).

Ausführungen zu pädagogischer Kraft gewannen an Plastizität in einer Sequenz von Körper- und Theaterarbeit zum Thema Präsenz, zu pädagogischer Wahrnehmung und Ausdruck. Hier konnten auch Gesichtspunkte körperlicher Präsenz, von Territorium und verbalem Verhalten anschaulich und individuell erfahren werden (V.Mosell 2003). Abschließend simulierten die Teilnehmer Klassenraumszenen unter gemeinsamer Hilfestellung und gegenseitiger Rückmeldung. Das Feedback am Seminartag war unterschiedlich, für einige Teilnehmer entstanden als (sehr) intensiv geschilderte, reiche Erfahrungen.

Im Zusammenhang mit der Thematik erfolgreicher Klassenführung stießen einige Aspekte, v.a. die Paradoxien von Führung auf Interesse. Generell schien das Thema der Klassenführung von eher geringerer Bedeutung zu sein; wichtige Teilaspekte waren schon in den vorherigen Treffen behandelt worden. Die Behandlung der Position des Klassenlehrers stellte auch einen allmählichen Übergang zum nächsten Thema dar.

16.11 Thema 10: Organisationskultur

Diversen Facetten von schulischen Organisationskulturen unter besonderer Berücksichtigung von (individuellen oder organisationskulturellen) psychosomatischen Mustern wurden vorgestellt und zum Teil anhand von Rollenspielen verdichtet und verdeutlicht. Einige Teilnehmer waren davon auf einer eher biographischen als schulorganisatorischen Ebene sehr berührt. Die Betrachtung von Schule als besonderer Organisation beinhaltete die Gegenüberstellung von pädagogischer Profession und bürokratisch-mechanischer Organisation. Ein entsprechendes Polartitätenprofil wurde mit den Teilnehmern ‚er-stellt‘. Auffällig war, dass die teamartige Kooperation im Meinungsbild der Teilnehmer deutlich höhere Werte als bei Rolff (2001, 44) hatte. Insgesamt schien das Gesamtinteresse in der Gruppe geringer als bei den Beratungsfragen.

16.12 Thema 11: Schulentwicklung

Ähnliches gilt für den Gegenstand ‚Etablierung und Arbeit von schulischen Arbeitsgruppen‘. Für zentrale Aspekte von Schulentwicklungsarbeit, erste Instrumente von Schulentwicklung und Ausführungen zur Chronifizierung in Schule schienen sich eher Pädagogen zu interessieren, die selbst in Schulentwicklungsprozesse involviert sind oder von ihnen betroffen sind. Fragen kooperativer Angelegenheiten in oder von Schule fanden breiteres Interesse. Die These,

⁵³⁷ Das ausgeteilte Info-Blatt war eine gegenüber der Darstellung in Kap. 9.3.2 gekürzte Version, in der ich im Bereich der Partnerschaft die „Tugend der Simulation“ herausgelassen hatte, jene Fähigkeit, zusätzliche Gefühle und Intentionen zu zeigen, die man zwar nicht hat, von denen man aber möchte, dass sie einem unterstellt wer-

dass (mehr) Kooperation ambivalent und nicht immer nötig oder besser sei, erstaunte zunächst. Verschiedene kollegiumstypische Positionen in Schulentwicklungsprozessen (Reformer, Unterstützer, Bedenkenträger, Blockierer) wurden im Rollenspiel verdichtet und verdeutlicht. Im Zusammenhang mit der Einrichtung eines Trainingsraum(konzepte)s an der Schule, von der 5-6 Teilnehmer in der Gesamtgruppe kamen, wurde auch eine Organisationsaufstellung durchgeführt.

16.13 teilnehmende Beobachtung formaler Aspekte

Eine wesentliche Idee systemisch-konstruktivistischer Weiterbildungen liegt in der Betonung der Selbstorganisation der Teilnehmer und der relativen Offenheit des gemeinsamen Prozesses. Lehrerweiterbildung als ein dialogischer, immer wieder auszuhandelnder Prozess erfordert vom Leiter, Freiräume für Selbstverantwortung der Mitforscher zu öffnen, deren Gestaltung zu verhandeln und der Fähigkeit und dem Willen der Mitforscher zu vertrauen, dass sie ihr Potenzial in einer für sie angemessenen Form und auf eigenen Wegen entfalten (Völkel/ Völkel 2005, 238). In der Gruppe wurde der häufige Versuch, die Teilnehmer in die Seminargestaltung aktiv einzubeziehen, immer wieder nicht nur als ungewöhnlich sondern auch von etlichen Teilnehmern als eher ineffizient empfunden. Die gemeinsame Metareflexion über den Fortbildungs- und Gruppenprozess wurde manchmal als bremsend erfahren. Von ähnlichen Erfahrungen berichtet Jäpelt (2004a, 110ff). Die Vermutung liegt nahe, dass für Lehrer, die einen vollgestopften Lehrplan umzusetzen haben, ein solches Vorgehen nicht nur nicht ihrem schulischen Lehralltag entspricht, sondern dort vielleicht auch unter den aktuell gegebenen Bedingungen von Zeitdruck kaum umzusetzen ist. Auch der sanfte Umgang des Hauptforschers mit ‚Widerständen‘ in der Gruppe, wurde von etlichen Teilnehmern kritisiert, die wohlmeinend zum ‚einfach Machen‘ und quasi zum Anordnen aufforderten, so dass der Seminarleiter sein Vorgehen auf einer Metaebene wiederholt erläuterte, wobei er es zugleich ausdrücklich als Konstrukt, das man nicht übernehmen müsse, kennzeichnete.

Die Methoden- und Interaktionsvielfalt der Veranstaltung wurde begrüßt, teilweise aber zog die Gruppe das Plenum entgegen den intensiveren Gruppenarbeiten vor, obwohl kooperative Übungsformen durchaus auch gut geheißen wurden. Eine Teilnehmerin (d) reklamierte bis zum Schluss eine ungenügende Verbindung von Theorie und Praxis, ansonsten blieb es in der Gruppe bei unterschiedlichen Positionen zu diesem Thema. Berichte über eigene Erprobungen von behandelten Themen im Schulalltag blieben lange Zeit eher selten, wurden aber auch nicht explizit eingefordert, damit die Teilnehmer in ihrem Tempo nach ihrer eigenen Relevanz und Stimmig-

den (Retzer 2004a, 72). Genau dieser Punkt wurde aber von einer Teilnehmerin sehr schnell, zielgenau und deutlich eingefordert.

keit schauen konnten. Im Verlauf der Reihe konnte ich mich als Leiter v.a. in Fallbesprechungen im Sinne von Cecchins ‚gatekeeper‘ immer weiter zurückziehen sowie natürlich in Übungsformen, die in den Gruppen statt fanden.

16.14 zusammenfassende Auswertung der teilnehmenden Beobachtung

Die Zwischenevaluationen und Feedbackschleifen während der Durchführung des Seminars verdeutlichten, dass, wie zu erwarten, verschiedene Teilnehmer unterschiedliche Interessen(Schwerpunkte) und thematischen Kenntnisstand aufwiesen. Das erforderte teilweise wiederholt gemeinsame Verhandlungsprozesse im Sinne der Auftragsklärung durch den Leiter. Großes Interesse zeigte sich (aus meiner Sicht) vor allem im Bereich der Intervision und der Beratungs- und Gesprächsführungsmethoden. Auch der Blick auf eigene Ressourcen und grundlegende Kontexte von Schule zeigte sich immer wieder als entlastend. Für einige Teilnehmer hätte der Theoriebezug, für andere Fragen der Organisation und Entwicklung von Schule (weniger umfangreich) ausfallen können. Dennoch gab es bei allen Themen immer Interessierte (sonst hätte das entsprechende Thema im Sinne der Kundenorientierung abgebrochen oder massiv gekürzt werden müssen). Vor allem gegen Ende der Reihe wurden Spannungen in der Gesamtgruppe offenbar, die mit ihrer Zusammensetzung (relative Überrepräsentanz einer Schule) zusammenhängen dürften. Insgesamt gab es von einigen wenigen Teilnehmern wiederholt widersprüchliche Forderungen bei einer deutlich vertretenen Tendenz, eher im Plenum zu bleiben – Unbehagen von anderen Teilnehmern darüber wurde zum Leiter erst gegen Ende und nur am Rande der Veranstaltung und ohne Auftrag gemeldet. Im Vergleich mit anderen Gruppen, empfand ich diese Gruppe in ihren unterschiedlichen Vorstellungen und Forderungen (und insb. zwei Teilnehmer in ihrer für mich auffälligen Widersprüchlichkeit) in Phasen als herausfordernd, andererseits bot genau dies die Möglichkeit, systemisch-konstruktivistisches Leitungsverständnis aufzuzeigen und vorzuleben. Die oben verwendeten Kategorien für die teilnehmende Beobachtung entstammen – neben Partizipation und vermutetem Interessegrad - im Wesentlichen aus den bisherigen Ausführungen dieser Dissertation.

Der Darstellung der Eingangsreflexion (Kap.15) und der curricularen Bausteine (Kap.16) wurde einiger Platz eingeräumt, weil in der nun folgenden Darstellung der abschließenden Interviews mit den Mitforschern wieder auf diese Eingangsreflexionen der Teilnehmer, auf die Seminarinhalte und auf Kategorien, die sich aus ihnen ergeben, zurückgegriffen wird.

17 systemische Interviews

Wie in Kap.4.10.4 erläutert, ist das Ziel der systemischen Interviews die Überprüfung von vorab erstellten Thesen sowie die mögliche Ergänzung neuer Hypothesen.⁵³⁸ Um diese Ziele erreichen zu können, müssen die Interviews einen hohen Öffnungsgrad haben, unterliegen aber der Notwendigkeit, dass der Hauptforscher über Fragen ggf. führen können muss. Im Folgenden wird zunächst das Vorgehen im Zusammenhang mit den Interviews geschildert (Kap. 17.1) und dann werden die generierten Auswertungskategorien vorgestellt (Kap. 17.2).

17.1 Vorgehen

Den Teilnehmern wurde am Ende Veranstaltung kurz das wissenschaftliche und methodische Vorgehen der Dissertation⁵³⁹ vorgestellt mit kurzen Ausführungen zu einem systemisch-konstruktivistischen Wissenschaftsverständnis. Die Mitforscher wurden gefragt, ob sie zu einem abschließenden evaluierenden Interview bereit sein würden. Wie oben beschrieben, erklärten sich die meisten dazu bereit. Wie die im Anhang dokumentierten Statements der Mitforscher am Ende der Seminarreihe nachweisen, war es keinesfalls so, dass nur zufriedene Teilnehmer zum Interview bereit gewesen und die anderen mit ihrem Datenmaterial weggefallen wären. Im Gegenteil, gerade die vergleichsweise stärkste Kritikerin (d) war für ein Interview bereit, so dass das Datenmaterial als brauchbar gelten kann. Der Relevanz des Datenmaterials diene auch die Freiwilligkeit der Teilnehmer.

Die Interviews fanden (ab dem Folgetag nach Ende der Seminarreihe) innerhalb von weniger als drei Wochen, d.h. zeitnah statt. Es werden also keine Aussagen über die Wirksamkeit der Fortbildung nach einem längeren Zeitraum nach Beendigung der Reihe gemacht sondern über den Stand unmittelbar nach Ende der Durchführung der Seminarreihe und ein Jahr nach ihrem Beginn. Die Interviews fanden (bis auf bei einer Teilnehmerin⁵⁴⁰) in den Räumlichkeiten des Religionspädagogischen Amtes (als häufiger Seminarort und Auftraggeber der Fortbildung) statt. Am letzten Seminartag wurden den Teilnehmern alle behandelten Punkte noch einmal, im Raum visualisiert, ausgehangen und Zeit gegeben, in Eigenreflexion darüber nachzusinnen, was sie aus dem Fortbildungsjahr mitnehmen.⁵⁴¹ Einige Mitforscher hatten sich außerdem auf das Abschlussinterview so vorbereitet, dass sie ihre Eingangsreflexion und/ oder ihre Unterlagen noch einmal durchgegangen waren und/ oder sich Notizen gemacht hatten. Die Mitforscher wussten vorab, dass das Interview ihnen die Möglichkeit geben würde, sowohl frei zu sprechen bzw. zu berichten als auch sich auf die Eingangsreflexion zu beziehen – und zwar jeweils insb. mit Be-

⁵³⁸ Im genannten Kapitel sind die zentralen Grundlagen systemischen Interviewens dargestellt und begründet.

⁵³⁹ Dass ich über die Fortbildung ggf. eine Dissertation schreiben würde, wurde den potenziellen Teilnehmern bereits vorab bei der Info-Veranstaltung mitgeteilt.

⁵⁴⁰ Da diese Teilnehmerin Alleinerziehende mit einem behinderten Kind ist, fand das Interview mit ihr bei ihr zuhause statt. Gültigkeitseinschränkende Auswirkungen des Ortes auf das Interviewgeschehen waren nicht festzustellen.

⁵⁴¹ Einen anschließender Austausch in Kleingruppen wollte die Gruppe nicht (vgl. Kap.16.5).

trachtungen zu möglicherweise wahrgenommenen persönlichen Unterschiedsbildungen. Auch war bekannt, dass der Hauptforscher sie fragend begleiten würde. Der jeweilige konkrete Interviewablauf lag wesentlich in der Entscheidung der Teilnehmer, die sich möglichst wohl fühlen sollten.

Der Beginn des Interviews bestand in der Aufforderung an die Mitforscher, auf die Neutralität des Hauptforschers zu achten und ggf. sofort zurück zu melden, falls sie das Gefühl bekämen, der Hauptforscher wolle sie – bewusst oder unbewusst – manipulieren. Besonders wichtig war dies insb. bei der Teilnehmerin, die sich während der Seminartage wiederholt kritisch gegenüber einer manipulativen Gesprächsgestaltungsfähigkeit des Systemischen geäußert hatte (vgl. dazu den Beginn des Interviews mit Frau D im Anhang). Im weiteren Verlauf wurden, in der vom jeweiligen Interviewpartner gewünschten Reihenfolge, abgewechselt zwischen freiem Erzählen, Rekurs auf Aspekte der Eingangsreflexion und auf Statements am Ende der Seminarreihe im Plenum⁵⁴² sowie Nachfragen des Hauptforschers.⁵⁴³ Die insgesamt 10 Interviews dauerten in etwa zwischen 50 und 90 Minuten. Von den insgesamt 13 Teilnehmern, die bis zum Ende der Seminarreihe regelmäßig anwesend waren (zu den anderen vgl. Kap.4.11), erklärten sich 11 zum Interview bereit. Ein Interview konnte wegen Ausfall des Hauptmikrophons auch nach Nachbehandlungen im professionellen Tonstudio leider nicht verwendet werden, da die Tonqualität zu schlecht war und blieb. Da der Ausstieg der anderen Personen entweder so früh geschah oder aus persönlichen Gründen erfolgte und da das weggefallene Interview von einer Teilnehmerin stammte, die viel aus der Fortbildung mitnahm (wie die Statements am Ende der Reihe verdeutlichen), gefährden diese Punkte nicht die Aussagekraft der Untersuchung, die ohnehin ‚nur‘ auf Plausibilität abzielt. Die Bereitschaft zur Selbsterläuterung der Mitforscher wird in jedem Interview sichtbar.

Die Transkription erfolgte nach dem den Interview-Aufnahmen entnehmbaren Wortlaut. Mehrere hintereinander stehende Fragezeichen (‘????’) symbolisieren, dass eine Stelle beim Abhören bzw. der Transkription unklar blieb. Die ‚klassische‘ Auslassungsklammer (‘[...]’) zeigt Kürzungen bei den Belegen an, die i.d.R. Streichungen aus Datenschutzgründen darstellen.⁵⁴⁴ Namen sind ebenfalls abgeändert (z.B. K 102)⁵⁴⁵. Die eckige Klammer (‘[]’) kennzeichnet klei-

⁵⁴² die ich als Hauptforscher knapp mitgeschrieben hatte

⁵⁴³ Insofern als Aspekte der Eingangsreflexion und des Statements am Ende der Seminarreihe im Plenum in den Abschlussinterviews wieder auftauchen, können sie in den Belegstellen ab Kap. 18 mit auftauchen.

⁵⁴⁴ Letztes gilt insb. für Konflikte, die mit Schulleitungen geschildert wurden. Der wissenschaftliche Preis für den Datenschutz besteht darin, dass Veränderungen im Konfliktverhalten gegenüber Schulleitungsmitgliedern keine eigene Auswertungskategorie ist, obwohl es hier wichtige Ergebnisse in Richtung höhere Selbstvalidierung, bessere Abgrenzungsfähigkeit und klareres Kommunikationsverhalten gab. Entsprechende Belegstellen könnten bei der Veröffentlichung ggf. auf konkrete Personen zurückzuführen sein. Da die Teilnehmer in einem Abhängigkeitsverhältnis gegenüber ihren Schulleitungen stehen und in den Interviews teilweise sehr offen deutliche und klare Kritik äußern, muss hier der Schutz der Personen vor dem wissenschaftlichen Anspruch nach möglichst weitgehender Vollständigkeit der Auswertungskategorien gehen.

⁵⁴⁵ Zum Lesen der verwendeten Belegstellen (wie z.B. ‚K 102‘) vgl. den nächsten Absatz.

ne, sinngemäße Ergänzungen zur leichteren Lesbarkeit. Die Wiedergabe der Interviews im Anhang kennzeichnet 10-Minuten-Abstände, um ggf. entsprechende Abschnitte leichter in der Original-Tonaufnahme wiederfinden zu können. Bei den Belegstellen (ab Kp.18) können die gleichen Zitate aufgrund der unterschiedlichen Kategorien und entsprechender Überschneidungen u.U. mehrfach genannt werden. Im Interview kam es immer wieder dazu, dass der Hauptforscher Zusammenfassungen oder Wortvorschläge gab, die vom Interviewpartner bestätigt wurden. Diese habe ich dennoch i.d.R. nicht oder nur zögerlich in die Belege aufgenommen (z.B. HFB 103).

Die Abkürzungen bei den Belegstellen sind folgendermaßen zu lesen:

- B 13 = 13. Äußerung von Frau B während des Interviews (dort als „ B (0013) “ gekennzeichnet).
- HF-F 67= 67. Äußerung des Hauptforschers (HF) im Interview mit Frau F (dort als „ HF (0067) “ gekennzeichnet).

Wichtig war mir auch, konstatierte Veränderungen, Bestätigungen oder Wegfall von Konstrukten mit Wirkungen der Fortbildung verknüpfen oder eben auch gerade nicht verbinden zu lassen. Nur wenn über die Beschreibungsebene hinaus die Mitforscher auf der Ebene von Erklärungen eine (teil)kausale Verbindung von Nicht/Veränderung mit der Fortbildungsreihe konstruieren, können über die Plausibilität der Wirksamkeit der Fortbildung Aussagen getroffen werden (bspw. E 24). Bewertungen ist ein eigenes kurzes Kapitel (24.3) gewidmet.

17.2 Auswertungskategorien der Interviews

Ziel der Dissertation ist es, anhand von Auswertungskategorien die vorhandenen Thesen überprüfen und ggf. neue generieren zu können. In den folgenden Kapiteln werden zu zentralen, ordnenden Leitbegriffen unter Berücksichtigung inhaltlicher, kontextueller und konzeptioneller Aspekte (Oser/Spychiger 2005, 192) wichtige Belegstellen aus den systemischen Interviews nach Beendigung der Seminarreihe aufgeführt. Aus der Beschreibung von (der Fortbildung zugeordneten) Nicht/Veränderungen durch die Mitforscher ist dann auf die Plausibilität von Aufrechterhaltbarkeit, Veränderungsbedürftigkeit oder Nichthaltbarkeit der vorab erstellten Arbeits-hypothesen zu schließen. Außerdem ist anhand des Datenmaterials zu eruieren, ob weitere Thesen erstellt werden können.

Die Oberkategorien des „Auswertungsdesigns“ (König 2003, 94) ergeben sich durch die bisherigen Ausführungen im Rahmen dieser Dissertation. Nachdem zunächst aktuelle gesellschaftliche Veränderungen und institutionellen Rahmenbedingungen dargestellt wurden, wurden ab Kap.6 wichtige Aspekte und Implikationen systemisch-konstruktivistischer Bildung in und für Pädagogik in der staatlichen Schule in Deutschland heute ausgeführt, so dass in Kap. 12.2 zu stärkende Ressourcen- und Kompetenzfelder gekennzeichnet und in Kap. 13.1 konkrete inhaltliche Curriculumanforderungen ausgeführt werden konnten. Aus der Kombination dieser Punkte

konnten insgesamt sechs zentrale Thesen (Kap. 14) erstellt werden, die in den folgenden Kapiteln überprüft werden sollen. Zentrale Begrifflichkeiten, die sich in den Thesen selbst finden oder für ihre Generierung herangezogen wurden, dienen nun auch der ordnenden Auswertung der Interviews. Die Unterkategorien der Auswertung ergeben sich sowohl (ebenfalls) durch die bisherigen Ausführungen im Rahmen dieser Dissertation als auch durch Nennungen der Teilnehmer bzw. durch die (Wiederaufnahme der) Selbstklärung der Mitforscher zu Beginn des Seminars.

In Parallelität zu den Thesen werden in den Folgekapiteln wichtige Interview-Aussagen der Mitforscher zu folgenden Begriffen aufgeführt:

Kapitel	Arbeitshypothese	Zentrale Begrifflichkeit	Unterbegriffe
18	1 mehr und/oder bewusster pädagogische Beziehungsgestaltungskompetenz	Beziehungsgestaltung	<ul style="list-style-type: none"> - Verantwortung - Positionierung - Meta-Ebene - Wertschätzung - Führung - Konfliktbearbeitung
19	2 Einsatz systemisch-konstruktivistischer Methoden der Gesprächsführung und Kommunikation	Kommunikationsfähigkeit und -methoden	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstklärung - Beratung - Selbsterläuterung - Sprache - systemisch-konstruktivistische Methodenvielfalt
20	3 mehr bzw. bewusster Distanzierungs- und Abgrenzungsmöglichkeiten	Distanzierungsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - innere Distanzierungsfähigkeit - aktive Grenzsetzung
21	4 schnelleren oder bewussteren Zugriff auf ihre eigenen Ressourcen	Ressourcenzugang	<ul style="list-style-type: none"> - Achtsamkeit für eigenes Wohlergehen - Selbstvalidierung
22	5 vermehrt und/oder bewusster in Systemen und Umwelten denken	Systemblick	<ul style="list-style-type: none"> - systemischer Blick auf Schule - Schulentwicklungsprozesse am eigenen Schulhaus - systemisch-konstruktivistische Denkstruktur und Gesamtblick
23	6 mehr Gelassenheit	Gelassenheitsgefühl	<ul style="list-style-type: none"> - Gelassenheitsgefühl - Sicherheitsgefühl und Selbstbewusstsein

In einem weiteren Kapitel wird der Vermutung⁵⁴⁶ nachgegangen, dass systemisch-konstruktivistisches Denken sich auch in privaten Kontexten auswirken kann. Außerdem werden weitere Punkte, die sich im Verlauf der Interviews ergaben, aufgeführt.

Kapitel	Arbeitshypothese	Zentrale Begrifflichkeit	Unterbegriffe
24		weitere Auswertungskategorien	<ul style="list-style-type: none"> - Auswirkungen auf Aspekte des Privatlebens - Kritik am systemisch-konstruktivistischen Ansatz - weitere Erklärungen und Bewertungen der Mitforscher

In den nächsten Kapiteln werden also sechs zentralen Begrifflichkeiten Unterkategorien zugeordnet, deren Bedeutung sich im Wesentlichen aus den bisherigen Ausführungen der Doktorarbeit ergibt. Ggf. werden kurze Anmerkungen zu ihrer Bedeutung angeführt. Von den Mitforschern eingebrachte Kriterien finden sich sowohl in den Kapiteln zu den Arbeitshypothesen (18-23) wie auch im Kapitel 24 zu weiteren Auswertungskategorien. Einige Thesen werden von mehreren verschiedenen Äußerungen gestützt. In diesem Zusammenhang ist es methodisch wichtig, darauf zu achten, dass mehrere Äußerungen einer Person sich zunächst lediglich auf sie selber beziehen. Für die Überprüfung der Thesen ist mithin nicht nur darauf zu achten, wie viele Belege aufzeigbar sind, sondern auch, von welcher Intensität der Veränderung die Mitforscher berichten, wie sie diese mit der Fortbildungsreihe verknüpfen, wie sie diese bewerten und wie viele Nennungen *unterschiedlicher* Mitforscher ausgewiesen werden können.

Im Folgenden werden zentrale Stellungnahmen zur jeweiligen Auswertungskategorie bzw. Thema durch die Mitforscher aufgeführt. Auch wird bewertet, ob (bzw. inwieweit oder in welchen Teilbereichen) unter Plausibilitätsaspekten davon ausgegangen werden kann, dass die durchgeführte Fortbildungsreihe die entsprechende These eher unterstützt oder nicht. Kap.25 dient einer überblicksartigen Gesamtwürdigung der Thesen.

18 Auswertungskategorie: Beziehungsgestaltung

⁵⁴⁶ Diese Vermutung wird in dieser Dissertation nicht explizit als vorab erstellte Arbeitshypothese verfolgt, da Veränderungen im Privatbereich nicht offizieller Teil des Seminars war und die Möglichkeit der Mitforscher, ihren Privatbereich abschirmen zu können, von mir als Hauptforscher als ein hohes Gut eingestuft wird. Das bedeutet nicht, dass ich nicht davon ausgehe, dass eine systemisch-konstruktivistische Weiterbildung für Lehrer nicht auch deren Privatleben beeinflussen kann, aber ich verzichte auf eine vertiefte Überprüfung dieses Punktes; er wird eher am Rande behandelt. Wie in Kap.24.1 zu sehen sein wird, gibt es durchaus deutliche Anhaltspunkte für die Plausibilität der Vermutung eines Bezuges zwischen Fortbildung und Privatleben.

Als erste Auswertungskategorie soll hier ‚Beziehungsgestaltung‘ untersucht werden, da für den systemisch-konstruktivistischen Ansatz alles relevante kommunikative Geschehen Beziehungsgeschehen ist. Unter diesem Zentralbegriff sind verschiedene andere Begriffe subsumierbar (vgl. z.B. HF-A21)⁵⁴⁷. Anhand der folgenden relevanten Stellungnahmen zu Aspekten der Beziehungsgestaltung wird überprüft, inwieweit unter Plausibilitätsaspekten davon ausgegangen werden kann, dass die durchgeführte Fortbildungsreihe gemäß der ersten Arbeitshypothese zu mehr und/oder bewussterer pädagogischer Beziehungsgestaltungskompetenz beigetragen hat.

Bevor zu den bereits weiter oben genannten diversen Unterkategorien - Verantwortung, Positionierung, Meta-Ebene, Wertschätzung, Führung, Konfliktverhalten - Belege aufgeführt werden, soll zunächst eine eher generelle Stellungnahme zum Thema abgebildet werden, an der exemplarisch eine gewachsene Beziehungsdichte aufgezeigt werden kann:

- Ich hab eine Klasse seit der 7. Klasse und ich habe den Antrag gestellt, dass ich gegen den Konferenzbeschluss diese Klasse *nicht* nach zwei Jahren abgeben möchte, sondern sie weiter führen will. Weil ich gemerkt habe, dass [...] wir als Klasse auf einem Weg sind, den ich gerne weiter mit gestalten möchte, die Schüler weiter begleiten möchte. Und ich habe das Gefühl, dass die Schüler, die sind reifer geworden, klar, das ist eine 9. Klasse, dass die mich jetzt auch anders sehen und ich bin ihnen näher, und dennoch distanzierter, weil ich weiß, dass es Stellen gibt, wo ich mich mehr abgrenzen muss von ihnen. (F 9). [...] Ich empfinde, dass die Schüler mich besser verstehen. (F 15)

- Es ist wirklich, es ist toll, es ist toll. Auch [...] so viel Vertrauen, und da war ja, wie gesagt, letztens der Junge, der in die Hose gemacht hat oder er hat eine Pfütze unter dem Stuhl gehabt, und wo der dann in das Gespräch mit den Zweien kam, die ihn ausgelacht hatten. Ich [...] hatte mit denen sprechen wollen, da kam er mit dazu. Das finde ich total schön. So dieses offene und, wir haben das definitiv geklärt und, ja, das macht ein gutes Gefühl. Also so im Bereich Lehrer*in sein, Umgang mit Schülern. (C 64)

Im Folgenden werden sechs Kategorien genannt, deren Relevanz sich aus den bisherigen Ausführungen der Doktorarbeit ergibt. Ggf. werden kurze Anmerkungen zu ihrer Bedeutung angeführt.

18.1 Verantwortung

Mit Verantwortung in persönlich stimmiger Weise umgehen zu können und größere eigene Klarheit von Verantwortlichkeiten ist ein wichtiger Bereich von gezielter Beziehungsgestaltung. Gerade das Thema Verantwortung spielt in Schule eine zentrale Rolle. Erstens, da Verant-

⁵⁴⁷ Die genannte Textstelle bezieht sich insb. auch auf die Vorbildfunktion, die hier in Kap. 18.5 weiter verfolgt bzw. belegt wird.

wortlichkeiten häufig nicht geklärt sind und da sie häufig – faktisch unvermeidbar, aber eher unbewusst - verhandelt werden. Zweitens, da einige Pädagogen in ihrem pädagogischen Impetus zu vorschneller Verantwortungsübernahme neigen. Auf diesem Hintergrund erstaunt es nicht, dass das Thema von allen Interviewten angesprochen wurde. Das Thema Verantwortung ist außerdem mit dem Thema der Wahrung eigener Grenzen (vgl. Kap.20.2) verbunden. Es lassen sich im Themenbereich Verantwortung aufgrund der Nennungen der Mitforscher folgende Bereiche trennen:

Es kommt ganz allgemein zu einer weniger ‚automatisierten‘ und stärker reflektierten, gezielteren und bewussteren Übernahme von **Verantwortung**:

- Deutlicher auch zu gucken, wofür ich Verantwortung übernehmen will, und auch [...] , was vielleicht eher mein Problem war, was abzugeben, also dass ich nicht immer überall mitmischen muss. (D 63)

- Schlüsselwort Verantwortung. Das war in dem Jahr für mich, wo wir über die verschiedensten Themen gesprochen haben, [...] das Schlüsselwort, um Beratungssituationen zu klären, also eine ganz klare Auftragsklärung zu machen und eine ganz klare Verantwortungsdefinition in Beratungsgesprächen oder bei Hilfeplänen festzulegen. (L 7)

- Ich führ meinen Beruf sehr gerne aus und es ist für mich mehr als nur Beruf. Also, es ist für mich schon auch im Grunde genommen eine Verantwortung [...] von Anfang an, der Umgang mit Menschen ist einfach verantwortungsvoll. Und trotzdem weiß ich auch in all meinen vielen Berufsjahren, dass da oft so dieses Gefühl [...] der Überforderung ganz stark ist und dass man dagegen antreten muss, sonst geht man letztendlich auch kaputt, und das hat viel mit Verantwortung übernehmen zu tun. Dass man sich selbst klar wird, dass man nicht für alles Verantwortung übernehmen kann. Und darüber halt immer nachdenkt, bevor man eine übernimmt. [...] Wenn die Kooperation nicht funktioniert, deshalb kann man selbst sich nicht für alles verantwortlich erklären. Das geht halt auch nicht. (B 20)

- Man sitzt ein Stückchen weiter hinten, man sitzt nicht mehr [bei] gewissen Dingen in der ersten Reihe, man ist nicht mehr verantwortlich für das, was im Kollegium abläuft. (G 12)

- Ja, es war eine in Kauf genommene Überbelastung, mit einem zeitlichen Rahmen, oder ja, mit einem, für mich, überschaubaren zeitlichen Limit, wo ich gesagt habe: Ich nehme es bis zum Beginn der Herbstferien in Kauf, dass ich körperlich auch darunter leiden werde, und ...- HF: Also sozusagen als ein Preis für den Neueinstieg in ein etwas verändertes Berufsfeld, wo du rein wolltest. – L: Ja, und von dem ich später zehren kann. Also, das ist ja so ähnlich, wie wenn ich in eine Klasse reingehe, und am Anfang gleich [...] klare Verhältnisse schaffe. Das ist anstrengend, aber da zehre ich ein Schuljahr von. (L 35-36)

Einige Mitforscher rekurren in diesem Zusammenhang auf **Leitsätze** zum Umgang mit Verantwortung (Kap.9.11), die für sie nunmehr einen Unterschied machen – Leitsätze wie: „Wer sie als erstes nimmt, hat sie.“ oder wie: „Man kann sie nur nehmen, nicht geben.“

- Das ist eine feine Sache. Das versuche ich auch in konkreten Situationen als Lehrerin in Konferenzen oder in bestimmten Gruppen, dass ich erst mal abwarte, *will* ich die Verantwortung überhaupt nehmen. Früher *habe* ich sie genommen, aber das lag auch vielleicht dran ein Stück weit Helfersyndrom gehabt zu haben, wo ich jetzt sage: Moment, willst du das? Was ist für dich gut? Also wo ich eben auch für mich klarer sehen kann, was ich will oder nicht will. Das ist garantiert so ein Effekt noch aus der Fortbildung. (C 27)

- Ich find diesen Satz ja eigentlich so einfach. Aber [...] vor dem Kurs [...] es war mir nicht so im Blick und ich hätte es nicht so äußern können. Und ich hab ihn schon oft geäußert, auch jetzt im Gespräch mit anderen, und spüre, dass die eine ähnliche Erfahrung machen, dass sie sagen: Das ist genial. Also eine Freundin an einer anderen Schule hat gesagt: Du, dieser Satz, der hängt mir jetzt auch immer nach. Ich denke, das hat offensichtlich eine enorme Wirkung. Entlastend und [...] auch wegbereitend. Also dass man sich das einfach, bevor man überhaupt eine Aufgabe nimmt, auch diese Frage bewusst stellt. (B 21)

- Dass ich einfach auch nicht immer die Verantwortung nehme, sondern dass ich Eltern inzwischen klar sage: Das ist ihr Kind, das ist ihre Verantwortung. Ich kann behilflich sein, ich kann das und das anbieten, aber sie müssen es tun. Und ich bin sogar soweit, dass ich mit kleinen Kindern so rede. (K 25)

- Verantwortung kann man nur nehmen und nicht geben. Ich nehme mir die Verantwortung, das sind aber die Bereiche, die ich sowieso sehr gerne mache. Also weil ich so gestrickt bin und... - HF: Das ist ja nicht negativ, so was bietet ja Gestaltungsräume und Möglichkeiten, sich selbst kreativ zu erleben. - E: Richtig. (E 52-53)

- Und dann trenne ich ja, sehr klar, und sage: Das, was ich dir an Übungsmöglichkeiten mitgebe, Dinge, die ich in Hefte schreibe und wo ich auch Kopien einklebe, das ist *deine* Verantwortung. Und auch die deiner Mama oder deines Papas. (K 66)

Es kommt insgesamt zu einer klarer gestalteten **Verantwortungsverteilung**:

- Ich rede nicht mehr drum rum. [...] ich benenne es und es ist okay. Also es ist auch jetzt authentisch für mich und [ich] signalisiere [das] auch verbal sehr deutlich: Wenn Sie Hilfe brauchen, gerne, ja? Ich bin da, nur machen müssen sie es. Aber das musste ich auch sehr mühsam lernen. Ja, und ich denke, da war die Fortbildung für mich schon noch mal gut, um auch zu diesem Punkt zu kommen. (K 18)

- Das Wichtigste [...] ist für mich, dass ich gelernt habe, wie das Gespräch auch immer verläuft, [...] dass man Verbindlichkeiten bei allen Beteiligten schafft, [...] dass zumindest eine Absprache darüber besteht, wer welche Aufgabe hat, diese Verbindlichkeit am Ende eines Ge-

sprächs. (L 18) [...] Ich kriege zumindest Verbindlichkeit rein, dass sie wieder auftauchen und sich das anhören, und die können dann nie sagen: Ich weiß von nichts. Und dadurch, dass sie eben zu einem Gespräch auftauchen, wissen sie von was. Ob sie dann Aufgaben oder Verbindlichkeiten eingehen, die man ihnen aufgegeben hat, das ist Verantwortung derer. Wenn man dann feststellt, sie haben es nicht gemacht, dann kann man ihnen es klipp und klar sagen. Es wird in einem Gesprächsprotokoll festgehalten. (L 19)

- Ich betone sogar sehr inzwischen, dass das, was von mir kommt, ein Aufzeigen eines Weges ist, wie es gehen könnte, und dass die Beschreitung des Weges Sache der Eltern ist. Bestimmte Dinge sind natürlich in der Schule, wie Benehmen oder Hausaufgaben oder solche Dinge, aber wenn ich beim Sprachheilunterricht Leute habe, die einfach nicht weiter kommen, weil sie zu Hause nix machen, dann ist es ihre Verantwortung. Und da kommt jetzt die Geschichte mit der Verantwortung rein, dass ich inzwischen sehr deutlich mache, was meine Verantwortung ist und was Verantwortung von Eltern ist. Ich habe das früher nicht getrennt, und habe die Verantwortung, denke ich, überwiegend übernommen. (K 62)

Also das ist ja ein typisches Lehrerverhalten, für alle Probleme parat so eine Lösung und durch diese systemischen Sachen ist es so, dass ich gelernt habe und es auch bewusst nehme und das zurückgebe, dass der Andere, der da sitzt und das Problem hat, auch selber sich mal Gedanken zu machen und wirklich dann arbeitet an sich auch. Und das ist bei Schülern, also Schülern weniger, aber Eltern auch. Also da habe ich einiges gelernt in diesem Jahr. (E 51)

Eigen-Verantwortung wird gezielter und bewusster **übernommen**:

- Eine ganz wichtige Sache ist Selbstverantwortung. Ich übernehme selbst Verantwortung für mich und ich möchte, dass die Schüler das auch abbekommen. (C 25)

- HF: Eigenverantwortung [sagen Sie] heißt: Ich bin verantwortlich dafür, mit meinem Frust in der Schule umzugehen? - C: Genau. Und das habe ich gelernt. (HF-C/ C 97)

Also auch das sehe ich inzwischen sehr deutlich, wo ich sehe, sehr viel deutlicher meine eigenen Grenzen, und versuche die auch früher zu wahren. Ja? Und, ich meine, was ich immer noch mache ist, wenn halt [...] eigentlich für eine Gruppe viel zu viele Kinder sind, ich nehme sie trotzdem, ja? Weil das möchte ich nicht, dass ich sag: Ihr nicht. (K 72)

Dadurch kommt es zu einem **ausgewogeneren Verhältnis von Eigen- und Fremd-Attribuierung** bei Problemen in Unterricht und Beziehungsgestaltung:

- Ich bin nicht mehr allein dafür verantwortlich am Ende der Fortbildung, sondern ich kann auch sehen, dass es andere Dinge gibt, die mich hindern an einem guten Unterricht. (J 51)

- Wenn irgendetwas nicht so gut läuft in der Klasse, rund läuft, weil es auf der Beziehungsebene oder auf der inhaltlichen Ebene, dann bin ich, das ist wahrscheinlich bei den meisten Menschen der Fall, die in diesem Beruf arbeiten, schon erst mal geneigt, erst mal bei mir selber

zu gucken: Was hab ich dazu beigetragen, wo hab ich da vielleicht einen Fehler gemacht, was müsste ich anders machen, damit das besser läuft? (A 23) [...] Der Vorteil ist, dass ich Dinge finde, die ich nicht so gut gemacht habe [...]. Der Nachteil ist vielleicht, dass ich aus dem Blick verliere, dass es auch andere Gründe geben könnte. Wobei ich das, glaube ich, nicht tue. Ich gucke erst mal bei mir selbst, aber ich würde auch gucken, was ist sonst noch vielleicht dafür verantwortlich. (A 24).

Eigenverantwortung wird im Kontakt mit anderen stärker respektiert und **bei ihnen belassen**, was ggf. auch zu klarer pädagogischer Konfrontation führen kann:

- [...] aber nicht mehr so wie früher, wie noch vor einem Jahr, da war ich noch dran: Mach doch mal, mache es mal so, [...] probiere das mal aus. Jetzt aber die Eigenverantwortung bei den Leuten lassen. (C 35)

- Damit meine ich einfach, dass Schüler eine Verantwortung haben gegenüber sich, dass sie nicht erwarten können, dass jemand alles ihnen abnimmt und alles dafür tut, dass es ihnen gut geht. (L 64)

- ich weiß ja ungefähr, warum welche Eltern welche Gespräche mit mir wollen. Wenn ich merke, dass das in so eine Richtung reingeht: Ach bitte, helfen sie mir, machen sie mein Kind quasi klug, so ungefähr, kann ich mittlerweile halt wirklich ganz gut sagen: Also, das und das haben wir, das sind die Voraussetzungen; so und so ist die Situation, es gibt die und die Möglichkeiten und sie müssen für sich halt entscheiden, was für sie und ihr Kind am besten ist. Also ich kann im Endeffekt nur das vorgeben. Also, sie haben jetzt mehrere Möglichkeiten zu gucken. (E 3); (vgl. außerdem HF-E/ E 41)

- [...] vom Prinzip her ganz klar, und auch einfach immer auf der Stufe, auf der die Kinder sind. Wenn die sich blöd benehmen, haben sie die Verantwortung dafür. Und dann kriegen sie es von mir genauso gesagt: Hier, wie *du* dich jetzt benimmst, das ist *deine* Geschichte. Überlege dir, was du jetzt anders machst oder... - HF: Und früher? War das verständnisvoller oder was? - K: Also sehr viel verständnisvoller und sehr viel entschuldigender. Ja. Also, ja. Weniger konsequent auch, ne? Und ich denke, tatsächlich, dass die Kinder heute das eher brauchen in der Schule, also mit dem rund drum, weil sie es zu Hause weniger haben. - HF: Grenzsetzung und Konfrontation? - K: Ja. Wobei es wirklich viele Kinder gibt, bei denen reicht es, die Grenze klar zu benennen und zu sagen: Hier! Schluss! Die brauchen den Rest nicht und das andere sind dann Einzelne. (K 26-28) [...] Bei mir ist es inzwischen so, dass ich ganz klar das benenne, und ganz klar sage: Ich zeige Wege, gehen müsst ihr selber. (K31)

- Da geht es um Natürlichkeit, ein Sich-nicht-Verstellen, um dem Kunden was vorzuspielen, ja?, [...] auch Sachen direkt und klar anzusprechen, wenn die versuchen zu manipulieren, knallhart zu bleiben und zu sagen: So geht das aber nicht. [...] - HF: Also da zu konfrontieren, quasi. - L: Genau. Und das auch mit einer sehr deutlichen verbalen Sprache. Und kein drum rum

Schlawenzeln. Und deswegen habe ich während des Jahres, da war ich ja auch immer wieder in Beratungssituationen, mich gestärkt gefühlt, diese Haltung beizubehalten. Deutlich und ehrlich gegenüber den Leuten zu sein und auch denen selbstbewusst negative Sachen ins Gesicht zu sagen. Das heißt ... - HF: Also Dinge, über die sie nicht erfreut sind, quasi. - L: Schlüsselwort Verantwortung. (L 5-7)

- Das hat mit Sicherheit auch mit dem Lernprozess ins Einarbeiten in diese Trainingsraumgeschichte zu tun, wo es darum geht: Eigenverantwortung. Du bist für was verantwortlich und du bist jetzt dran, und such bitte nicht die Schuld bei den anderen. Da klar hinter den Leuten hinterher zu gehen und auch Eltern hinterher zu gehen, und denen klar zu sagen: Passen sie mal auf, so nicht! [...] Aber das ist kein Niedermachen, sondern eine klare Linie. (L 10)

Als Konsequenz wird versucht, Schülern **Hilfestellungen zur eigenen Verantwortungsübernahme** zu geben:

- Man verhilft den Schülern mehr zu diesem Bewusstsein zu kommen: Ich bin für das, was ich tue, eigenverantwortlich (F 37)

- Und die Verantwortung der Ausübung gebe ich ihnen immer wieder, den Kindern, und zwar auch den kleinen Kindern. Und es funktioniert. [...] Und da kriegen die von mir eine gang, ganz große Bestärkung und Bestätigung. (K 69)

Die Vielzahl von Nennungen zu verschiedenen Bereichen innerhalb des Themas Verantwortung und Verantwortungsübernahme zeugt von dessen hoher Relevanz für den schulischen Alltag. Konzepte rund um dieses Thema haben sich offensichtlich deutlich ausdifferenziert, da sie als in unterschiedsbildender Weise als handlungsleitend beschrieben werden.

18.2 Positionierung

Es geht im Bereich der aktiven und bewussten Einnahme verschiedener Positionierungen in Schule um die Frage, ob eine differenziertere Fähigkeit, sich angesichts eigener Funktionsvielfalt in schulischen ‚Beratungs‘-Situationen im weiteren Sinne bewusster positionieren zu können, nachgewiesen werden kann. Insofern als die eigene Positionierung von der Einschätzung von Verantwortlichkeiten abhängig sein kann, gibt es Überschneidungen mit dem vorherigen Kapitel, insb. auch mit den Positionierungen im Zusammenhang mit dem Kontrollkontext. Tatsächlich lässt sich eine gestiegene eigene Klarheit von Beziehungsangeboten und Positionierungen in etlichen Teilnehmeraussagen bestätigen.

Vorausgesetzt wird nunmehr (oder es hat sich bestätigt), dass Pädagogen angesichts der **Unmöglichkeit instruktiver Interaktion** im Angebotskontext nicht gezielt die Annahme von Unterrichts- und Beratungsangeboten durch die Schüler und Eltern herstellen können:

- ich möchte mit meiner Beratung dafür sorgen, dass die Schüler wieder in der Lage sind, mehr Wissenszuwachs zu bekommen, aber ich bin nicht direkt [für den...] Wissenszuwachs verantwortlich. (L 55)

- [...] dann hat das eigentlich da die Sichtweise bestätigt, dass ich den Kindern eigentlich nur Angebote machen kann und sie selber entscheiden, ob sie die annehmen oder nicht. (A 18)

- Jetzt würde ich sagen: Einen Erziehungsprozess begleiten. - HF: Ja. Etwas beisteuern können... - B: Denk ich, ja, ich würde es jetzt als Begleitung sehen, ich möchte initiieren, dass Kinder etwas lernen und sie dabei begleiten. So würde ich es jetzt umschreiben. (B 47-48)

- Ich würde jetzt [...] sehr darauf achten, dass [...] der *Andere* den Weg geht, den ich begleite und ich nicht den Weg dem Anderen vorgebe und dann einfach erwarte, dass er es tut. (B 81)

Auf diesem Hintergrund wird eine gewachsene **Klarheit der Positionen** deutlich benannt:

- Und das war, glaub ich, schon was, was so auch mit der Fortbildung zu tun hat, das ich vielleicht vorher so nicht so gemacht hätte oder mir nicht so klar gewesen wäre. - HF: Also diese verschiedenen Positionen klarer für sich zu haben? - A: Ja. Ja. (A 68-69)

- Früher hab ich viel mehr Energie einsetzen müssen. Ich denke, das hängt schon damit zusammen, dass ich heute sehr viel klarer sagen kann: Das und das erwarte ich, das ist für mich dran, das ist wichtig. Ich glaube, das mein Einsatz früher in zeitlicher Hinsicht, in energetischer Hinsicht, sehr viel höher war. (K 35)

- Hat was mit Positionieren zu tun. Gleichberechtigung habe ich damals formuliert, heute würde ich ein bisschen nachdenken drüber, weil es eigentlich keine Gleichberechtigung ist, denn je nachdem, welches Gespräch es ist, habe ich ja schon eine Machtfunktion oder auch nicht. Also eine richtige Gleichberechtigung wird es da nicht geben, aber in dem Moment, wo ich mir über die Positionierung oder über meine Position, die Position der Eltern bewusst bin, ja, entsteht, sagen wir mal, in der Kommunikation vielleicht schon wieder eine Gleichberechtigung. Aber ich hab einen anderen Auftrag und der muss mir klar sein und ist mir auch klarer. (G 73)

- Der Punkt ist ja also im Vorfeld zu gucken [...]. Mir vorher die eigene Position sehr klar machen, im Vorfeld, die aber auch formulieren. (K 96)

Die gewachsene Positionierungsklarheit gilt gerade auch im **Kontrollkontext** sowie in der Verbindung beider Kontexte des Pädagogischen:

- Also ich denke, ich bin sowohl streng als auch total [...] locker. - HF: Mit einer Bewusstheit, wann Sie welche Rolle übernehmen? Gewachsener Bewusstheit? - C: Ja. - HF: Also mehr klar über eigene Positionen? - C: Na sicher, auf jeden Fall. [...] Ich denke, die Kontrolle habe ich immer. Und die übe ich mal so aus und mal so, mal lasse ich, also so, so, lasse die ein-

fach machen und dann sage ich: Okay, und jetzt geht es wieder anders weiter. Aber das ist eine, ich denke schon, eine Stärke geworden auch. (C 79-81)

- [Die Schüler würden] ganz klar sagen: Die [Frau K] ist ja unglaublich streng geworden, die ist so was von eindeutig geworden, da geht rechts und links wenig. [...] Sie versteht uns nach wir vor, aber dieses, ja, also einfach eine andere Eindeutigkeit gegenüber früher, wobei ich immer ein Herz für Schüler hatte und auch immer ein Herz für Schüler mit Problemen. [...] - HF: [...] Also eindeutig zu sein und ein Herz für Schüler zu haben ist kein Widerspruch oder doch? - K: Nee, heutzutage für mich nicht. Früher habe ich gedacht, es schließt sich aus. [...] Mit Sicherheit spielt die Fortbildung auch eine Rolle. (K 15-17)

- [Kontext Berufsschule] Und ich habe jetzt nach den Sommerferien, in den Sommerferien ein Regelwerk verfasst und habe das einfach so eingebracht, ohne es mit ihnen zu diskutieren und habe es unterschreiben lassen. So etwas hatte ich noch nie gemacht. Und der Unterricht läuft bis jetzt supergut. [J lacht] Also ich hatte heute gerade wieder vier Stunden in dieser Klasse, habe ich immer Donnerstags vier Stunden, das ist eigentlich heftig. Und das läuft wirklich prima. (J 5)

- Das ist jetzt anders, also Konsequenz, was mir damals wichtig war, ist mir gar nicht mehr wichtig [...], weil es jetzt funktioniert, weil es selbstverständlich ist eigentlich. (C 85)

- Ich bin klarer [...], es hat mit spüren zu tun [...] und dass ich mir bewusster bin, in meiner Rolle vielleicht auch, meiner Rolle oder im Umgang mit den Schülern (C 70)

- HF: [...] Also diese Verbindung von [...] Selektion und Kontrollkontext auf der einen Seite mit Beratungsangeboten auf der anderen. Habe ich so ein Stück weit rausgehört? - L: Ja. Ganz klar. Also, habe nicht gesagt, ich war nicht nur im vorwurfsvollen Ton, sondern habe gesagt: Passen sie auf, wir haben hier eine Abteilung für Erziehungshilfe, ich könnte mich in einem speziellen Maß um den Schüler-X kümmern, und habe gefragt: Möchten sie das? (HF-L/ L 24)

Deutlich wird auch, dass die meisten Nennungen nicht die Verbindung der beiden Kontexte des Pädagogischen in den Vordergrund stellen, sondern eher die Bedeutsamkeit betonen, dass man sich als Pädagoge mittlerweile überhaupt zugesteht, auch den Kontrollkontext gezielt und angemessen einzusetzen.

18.3 Meta-Ebene

Bestandteil einer bewussteren Beziehungsgestaltung ist die Fähigkeit zu einer besonderen Form der Positionierung, nämlich leichter (als vor der Fortbildung) eine Metaposition zu Situationen im Zusammenhang mit Schule einnehmen und ggf. kommunizieren zu können. Einige Mitforscher benennen die Fähigkeit, auf die Meta-Ebene gehen und Innen- und Außenperspektive miteinander verbinden zu können explizit oder umschreiben sie entsprechend. Ähnliche Äußerungen finden sich im Zusammenhang mit Fragen der Distanzierung (vgl. Kap. 20.1).

- Ja, dieses Gehen auf die Meta-Ebene im Endeffekt, ne? Der Blickwinkel, sich selbst rauszuziehen erst mal, oder sich selbst schützen, auch im Konflikt als Berater und sich nicht reinziehen lassen. Großes Lernpotential für mich oder ein Lernerfolg der Fortbildung, die Geschichte mit der Meta-Ebene, wirklich von außen auf die Sache zu gucken und zu überlegen: Was wäre gut? Was wäre nicht gut? (L 98)

- Ich habe mich nicht angegriffen gefühlt in diesem Gespräch. Es ist mir leicht gefallen, mich da so ein bisschen raus zu ziehen und, ja, auf diese Meta-Ebene zu gehen und zu gucken, was passiert denn da jetzt zwischen den Eltern und der Klassenlehrerin, und wie könnte ich das pro beeinflussen, dass da wieder eine Kommunikation möglich ist. (A 66)

- Das hat auch was damit zu tun, mit einer Haltungsänderung: Auf die Meta-Ebene gehen, wenn ich auf der Meta-Ebene bin, auch für mich mit meinen persönlichen Erwartungen an den Beruf, kann ich sagen, ich versuche mein Bestes zu leisten, und manche Erwartungen von Kollegen kann ich vielleicht nicht erfüllen oder Erwartungen von Schülern. (L 116)

- Also ich kann, ich sehe das jetzt grad so, jetzt steh ich hier, ich bin zwar hier oben [zeigt auf Kopf] mit dabei, ja, aber ich kann dann mich aus der Situation rausnehmen und einen Blick von oben reinwerfen, und sagen: Okay, das ist so. Und dann versuchen zu intervenieren: Wie kriege ich das besser geregelt. (C 106)

18.4 Wertschätzung

Da auch im in der Schule verbreiteten humanistischen Denken Wertschätzung eine große Rolle spielt, war zunächst nicht zu erwarten, dass Wertschätzung gegenüber Schülern und Eltern als allgemeines Thema für die Beschreibung von kognitiven Veränderungsprozessen im Zusammenhang mit der Fortbildung eine große Rolle spielen würde. Das Gegenteil ist der Fall. Interessant ist v.a. die Wertschätzung für Selbstorganisationsprozesse. Eine gestiegene Wertschätzung für die Selbstorganisationskraft und Eigen-Art der Schüler (und mit weniger Nennungen auch der Eltern) finden sich bereits weiter oben, z.B. im Bereich der Verantwortungsverteilung. Auch z.B. bei den weiter unten behandelten Aspekten des Ressourcenblicks, der Grenzsetzung, des Umgangs mit ‚Widerstand‘ spielt Wertschätzung eine zentrale Rolle. Im Prinzip beinhalten viele der in der Auswertung aufgeführten Punkte Selbstorganisationsprozesse als Prämisse. Neben eher allgemeineren Aspekten werden im Folgenden Ausführungen im Zusammenhang mit Perspektivwechsel und kooperativer Grundhaltung als Belege für gestiegen Wertschätzung von Seminarteilnehmern genannt.

Einige explizite Nennungen zum Thema **gewachsener Wertschätzung**, auch gegenüber Kollegen, lassen sich belegen:

- Mehr drauf zu achten, dass es einem bewusster wird, wie man vielleicht vorher intuitiv eine Haltung hatte, und diese Haltung zu professionalisieren. (L 31)

- [...] die Schüler ernst nehmen und wichtig nehmen und wertschätzen. Also das ist immer der gleiche Punkt, denke ich mal. So diese, ich denke so insgesamt Wahrnehmung, bewusst werden und wertschätzen, das sind so Dinge, die ich gelernt hab, wenn ich das mal auf einen Punkt bringen kann. (C 135)

- Und ich kann das Ganze jetzt auch neutraler sehen. Also ich muss mich nicht persönlich angegriffen fühlen. Das war früher so. Nicht nur persönlich angegriffen fühlen, sondern ich kann die wertschätzen in ihrer Person, Persönlichkeit mit deren Problemen. Ich kann mir das einfach anhören und dann mal gucken, ob es gemeinsam Lösungswege gibt. Und das finde ich halt eine wunderschöne Sache so im Verhältnis zu den Eltern. (C 3)

- Ich habe noch mal neu darüber nachgedacht, dass es mir wichtig ist, positive Dinge bei den Schülern anzusprechen. Ja, es ist eigentlich so ein Stück so mein Menschenbild: Ich schätze dich, und: Ich fasse dich bei deinen guten Seiten an, sage ich mal. Ja, das ist für mich eigentlich auch Vorbild, dass ich den anderen nicht fertig mache. Ich versuche, eine angenehme Atmosphäre zu schaffen. Ich versuche, glaubwürdig zu sein. (J 56)

- [gegenüber Kollegen:] ich würde nicht direkt mit einem Vorwurf hin ankommen und würde sagen: Hier pass mal auf, was machst Du für einen Scheiß? [E lacht] Ich würde dann sagen: Hier, komm, die Kollegin hat mir das und das gesagt. Wie siehst du das? (E 95)

Wertschätzung beruht u.a. auf einer **Ressourcenorientierung** (vgl. auch Kap. 21), in den hier angeführten Beispielen gegenüber Schülern und Eltern:

- [gegenüber Schülern:] Und die Verantwortung der Ausübung gebe ich ihnen immer wieder, den Kindern, und zwar auch den kleinen Kindern. Und es funktioniert. Ich arbeite teilweise mit Kindern, die immer sagen: Ach, die Mama, die macht nix mit mir. Sage ich: Und? Dann mache es alleine, wenn es nicht funktioniert, du kannst das auch allein. Und es gibt immer wieder Fälle, wo das funktioniert, wo Kinder das *wirklich* alleine machen. Wo ich es ihnen auch glaube, wo sie mir sagen: Ich mache jeden Tag das und das und ich mache es allein. Und da kriegen die von mir eine gang, ganz große Bestärkung und Bestätigung. (K 69)

- Und er war so überhaupt nicht bereit und lief dann weg und lief an die Basketballstange und hat gegen die Stange getreten, fürchterlich gegen die Stange getreten, und ich hab dann, also in die Hände geklatscht. Das war das, das besondere noch: Er trat an die Stange, er war weit weg von uns, hat aber trotzdem Blickkontakt aufgenommen. Und dann hab ich die Hände hoch und hab geklatscht und hab gerufen: Bravo. Und dann kam er auf einmal auf mich zu und fragte mich, ob ich mit ihm Fußball spielen wollte. [...] er kam und sag ich: [...] Und ich fand gut, dass du das an der Stange los geworden bist, und nicht an einem anderen Kind. Und dann konnten wir auch ein bisschen reden danach. (B 64)

- [gegenüber Kindern im Kontakt mit Kollegen]: Da muss man sie vielleicht auch ein bisschen frustrieren, das ist oft nicht zu verhindern. Aber vielleicht ist es möglich, sie etwas we-

niger zu frustrieren, indem man ihnen ein bisschen mehr Freiräume ermöglicht und erlaubt. [...]Und das versuche ich eigentlich oder versuche ich auch Kolleginnen, die wenn sie erste Klassen führen, so ein bisschen dazu zu bringen oder ihnen den Mut zu machen, ihnen da Freiräume zu lassen. Und sie mehr ausprobieren zu lassen oder auch mehr danach zu gucken, was die Kinder denn auch schon mitbringen an Wissen und an Fertigkeiten. (A 15)

- [...] bei schwierigen Schülern [...] , also da neigen wir ja dazu, immer nur das zu sehen, was er schlecht macht, und nicht das zu sehen, was er gut kann. Und da einen Ansatz, einen Lösungsansatz zu suchen, ja, weil in der Schule, in den Regelschule, merkt man sehr stark, dass die Lehrer sehr stark drauf fokussiert sind, zu sagen, was er alles schlecht macht, und zählen auf und zählen auf und zählen auf, und wenn ich dann die Frage stelle: Was kann er denn gut? Dann hört man oft nix. (L 88)

- [gegenüber Eltern:] Auch diese Woche hatte ich etliche Gespräche, wo ich wirklich inne halte, mit meiner eigenen Reaktion, die wirklich wie zur Seite legen kann, und mir auf die Lippen manchmal beiße und denk: Hör zu! oder überleg wirklich eine Frage, damit der andere mehr erzählt. Also so ein Beispiel, ein ganz kleines Beispiel hab ich gestern erfahren: Da hatte ich ein Elterngespräch, wo das Kind, wenn nicht leistungsmäßig normal begabt ist, aber in der Schule viel zu langsam arbeitet und deshalb schlechte Leistungen zeigt. Und die Mutter kam und ich versuche jetzt eher wirklich den anderen reden zu lassen, seine Bedenken äußern zu lassen, also Impulse zu setzen, und sie sagte dann nachher: Ich hab mal gehört von so einem Kreativkurs. Meinen sie, dass ihm das vielleicht gut tun würde. Und da konnte ich so aus ganzem Herzen sagen: Das find ich eine gute Idee, und ich hab gedacht: das war es, das war es schon. Es kam aus der Mutter heraus und die ging dann auch fröhlich weg. [...] Wie sie gestern nach Hause ging, konnte ich es eigentlich auch ablegen und denke: Jetzt haben wir gemeinsam was gefunden und es war eigentlich eher ihre Initiative, und ich sag: Machen sie das und wir gucken im Januar, Februar mal nach, ändert sich was, und ich konnte es ablegen. (B 6-7)

Als ein besonderer Aspekt von Wertschätzung soll an dieser Stelle auf die Bedeutung von **Perspektivenwechsel** hingewiesen werden. Vermehrt Perspektiven wechseln zu können (insb. auf der Suche nach Sinnhaftigkeit des zunächst unverständlichen Verhaltens anderer) kann gesehen werden als Ausdruck (weiter) gewachsener Wertschätzung.

- So ein Schlüsselsatz ist für mich auch gewesen, sich wirklich hineinzuversetzen, nicht die eigene Betroffenheit zu feiern und sagen: Wie schlimm geht er mit mir um? Sondern wirklich Abstand zu nehmen und sich hineinzuversetzen: Was bewegt ihn dazu, jetzt so was zu sagen? (B 5)

- Ich habe viele Anregungen bekommen, wie ich das jeweils hinkriege. Also dass ich die Positionen der Parteien herausfinde, da haben wir ja ganz oft Übungen zu gemacht. Dass man

das Problem herausarbeitet, manchmal sind ja irgendwelche diffusen Sachen oder überdeckt oder überlagert, wenn eine Schülerin was berichtet und man kommt nicht so recht dahinter. (J 95)

- HF: [...] Perspektivenwechsel heißt das ja. Können Sie da noch mal kurz was zu sagen? [...] A: Das hat sich, glaub ich, schon verstärkt. Das ist etwas, was ich mehr vom Kopf her schon lange klar weiß, dass das wichtig ist. Aber es ist nicht einfach, das umzusetzen, sich in andere rein zu versetzen. Vor allen Dingen, weil es fordert, dass man mal seine eigenen Ziele, die man hat, vielleicht erst mal ein Stückchen zur Seite legt und sagt: So, ich gucke jetzt mal, warum macht dieses Kind denn vielleicht das und das? Was könnte denn das Kind für eine Intention haben? Oder warum verhält sich der Erwachsene in dem Gespräch vielleicht so und so? (HF-A / A 41)

- und auch überhaupt, wenn sich ein Konflikt anbahnt, denk ich wirklich stärker drüber nach, was den Anderen dazu bringt, jetzt diesen Konflikt herauszu... oder warum es für ihn ein Konflikt ist oder warum das jetzt überhaupt ein Konflikt ist. (B 111)

- es gibt aus den früheren Jahren, also das ist zwei Jahre her, in meinem letzten Jahrgang im vierten Schuljahr, wo so eine Mutter total aufgelöst zu mir kam und hat gesagt: Warum informieren sie mich nicht rechtzeitig, wenn mein Sohn schlechter wird. Ich war total konsterniert und wusste gar nicht, was sie meinte. Und was sie meinte war, er hatte im Sommer eine Eins in Mathematik und im Halbjahreszeugnis darauf eine Zwei. Und das hat die total aus dem Lot gebracht, diese Mutter. Und mich hat total aus dem Lot gebracht, dass sie sich so darüber aufgeregt hat. Und wie ich dann in dem Kurs saß, hatte ich dieses Bild dieser Mutter vor mir und hab gedacht: Die hat halt, es stand dann der Übergang da und sie wollte, dass ihr Kind auf die [XY-gute-Schule] kommt, und sie hatte ein *überspanntes* Gefühl dafür gehabt, wie gut ein Grundschüler sein muss, um auf einen gymnasialen Zweig zu kommen. Und diese Angst hab ich damals nicht wahrgenommen, sondern ich hab diese *Schuld*, die sie mir auferlegt hat, an der hab ich mich aufgehängt und war viel zu sehr selbstbetroffen davon und hab aus dieser Betroffenheit reagiert. Und ich glaube, mit dem Wissen jetzt könnte ich die Betroffenheit, die man sicherlich im ersten Au..., den Ärger, den man dann auch hat, eher ablegen und einfach den Blickwinkel der Mutter einnehmen, und dann hätte ich wirklich, glaub ich jetzt, würde ich sagen: Sie machen sich aber arg große Sorgen. Und dann wäre vielleicht manches schon entlastender geworden. (B 28)

Vor allem im Beratungsbereich kann auch das **Offerieren von Kooperationsangeboten** und das Beachten einer **Kundenorientierung** als Ausdruck von Wertschätzung (gegenüber dem Expertenstatus des anderen) gelten. Diese Punkte werden ebenfalls genannt:

- Und auch die Notwendigkeit, gerade wenn es um Eltern geht, dass man nicht alleine agieren kann. Also ich kann hundertmal recht haben als Lehrer, in dem, was ich Eltern eigentlich sage oder was ich fordere, fordern müsste von Eltern. Es nützt mir aber überhaupt nichts, wenn

ich es nicht in geeigneter Weise organisiere, arrangiere mit dem Gegenüber. Also jemand zu sagen: Wenn sie sich nie um die Hausaufgaben von ihrem Kind kümmern, wird das auch nix, hilft wahrscheinlich sehr wenig. Das heißt, ich muss ihn so ernst nehmen, und bis diese Gleichwertigkeit, ja, zumindest muss ich mir über die Wertigkeit sehr bewusst sein. (G 74)

- Mir vorher die eigene Position sehr klar machen [...] und die Eltern fragen, worum es ihnen geht. (K 96)

- Ich möchte aus einem Gespräch rausgehen, wo der Andere das Gefühl hat, und das hatte ich hier auch geschrieben, dass das Anliegen ernsthaft überlegt wurde, und dass auch wirklich ernsthaft nach einer Lösung gesucht wurde, wo es dem Anderen eine Hilfe ist, mit mir gesprochen zu haben. Und das, denke ich, ist ein hohes Ziel, ein hoher Anspruch, aber ich weiß, dass ich mit dem, was ich hier, ja an Handwerkszeug bekommen habe, dass ich mich damit gut auf den Weg machen kann. (F 28)

Unter verschiedenen Aspekten wurde aufgezeigt, dass etliche Mitforscher von einer feineren Wahrnehmung und einem bewussteren Handeln im Zusammenhang mit dem Thema Wertschätzung gegenüber anderen an Schule Beteiligten berichten. Sie tun dies teilweise in umschreibender Form, d.h. die Zuordnung einiger der obigen Äußerungen zu den Kategorien ist – wie an anderen Stellen auch – immer auch Bestandteil der Interpretation des Hauptforschers.

18.5 Führung

Pädagogen führen Schüler und Klassen (und manchmal auch Mitarbeiter⁵⁴⁸) und müssen im Bereich der Beziehungsgestaltung über Führungskompetenz verfügen. An dieser Stelle gilt es zu ermitteln, ob Teilnehmer davon berichten, in bewusster und persönlich stimmiger Weise Lernende (oder Mitarbeiter) führen zu können. Neben Ausführungen zur Führungsfunktion sollen auch Äußerungen von Mitforschern zur Vorbildfunktion und zur Präsenz unter dieser Kategorie behandelt werden.

Allgemeinere Äußerungen über **verbessertes Führungsverhalten** gegenüber Schülern und Mitarbeitern:

- Ich habe das jedes mal, wenn wir über diese Themen gesprochen haben, oder das irgendwo auch in einem Paper vorkam, gedacht: Ja, das sehe ich auch so, oder so, aber ich hab das versucht auch umzusetzen, und das hat mich schon noch mal auch bekräftigt in meiner Haltung, dass es auch wichtig ist, da Position zu beziehen, und auch eine Führungsrolle in dem Sinne so zu übernehmen, bei den Kindern. (A 34)

- [...] und dass ich mir bewusster bin, in [...] meiner Rolle oder im Umgang mit den Schülern, und Störungen und andere Dinge aufnehme, ein Stopp setze und sage: Moment, da müssen

⁵⁴⁸ Ein Mitglied der Weiterbildungsgruppe war in Schulleitungsfunktion.

wir darüber nachden... oder da muss ich darüber nachdenken. So kann es im Moment nicht weitergehen. Und dann ist eine Zäsur, und dann nach der Zäsur sage ich: Und jetzt geht es wieder weiter.

- [...] die Kollegen. Und da habe ich einfach gelernt, ja, auch klarer zu sein. Also nicht mehr so nnnnnnn, sondern: Pass auf! Die Situation ist folgende. Das und da drauf bin ich angesprochen worden, ich muss es dir sagen, es ist meine Aufgabe. [...] Also das kann ich viel einfacher sagen, als vor einem Jahr. Also das fällt leichter. (E 33)

In der Postmoderne liegt ein wesentlicher Aspekt von Führungskompetenz darin, dass andere einem Autorität zuerkennen (bzw. in dem Bewusstsein, dass man von der Autoritätszuerkennung durch die Geführten abhängig ist). Eine Weiterbildung muss dementsprechend Pädagogen befähigen, **Vorbildfunktion(en)** gezielter wahrnehmen zu können. Hierbei können auch das authentische Aufzeigen eigener ‚Umwege‘, das Eingestehen von und der produktive Umgang mit eigenen Fehlern oder das Benennen von ‚schwachen‘ Gefühlen Stärke bedeuten und nach außen vermitteln. Aspekte der Ressourcenorientierung werden auch in diesem Zusammenhang als hilfreich geschildert.

- Ich bereite die Schüler auf das Leben draußen vor, indem ich halt authentisch bin. [...] In Arbeitslehre ist es ganz klar, dass ich von mir erzähle, meinen Werdegang, den ich gegangen bin, was ich erlebt habe und wie ich im Endeffekt es geschafft habe, nachher Lehrerin zu sein. Auch wenn ich ganz schlechte Noten hatte, die Gründe dazu genannt habe und, also wirklich authentisch bin. Und das können die Schüler annehmen, also das ist auch, das ist wahr und das ist gut. (E 65)

- Ja, diese Situation mit der Arbeit [vergessene Klausur], ne?, hab ich ganz intensiv empfunden. Und da merke ich auch, dass mir die Beziehungsebene ganz wichtig ist. [...] Und ihr schreibt! Uuh, nee. Doch! Heute noch. [...] Ihr bleibt ruhig, ich bin in fünf Minuten wieder da. Und dann haben die das auch hin gekriegt. Und dann hab ich ausgeteilt, und beim Austeilen hab ich den Schülern so gesagt, [...] ich muss euch etwas sagen. Ich fand das total klasse, wie ihr jetzt reagiert habt, dass ihr mich aufgefangen habt. Aufgefangen in dem Sinne, dass ihr jetzt nicht rebelliert, sondern dass ihr hier immer noch sitzt und schreiben wollt. Und dann sagt einer zu mir: Haben sie eben geweint? Sag ich: Nee. Aber ich habe einen Knoten im Hals. Und das war so, da hatten wir beide uns ausgesprochen, ne? Also, die Schülerebene war klar, meine Ebene war klar, ich habe auch gesagt: Leute, danke, dass ihr mich aufgefangen habt. Ohne euch wäre das jetzt nicht gegangen. Das war ganz toll. (F 52, F 54)

- HF: Vorbild sein. [...] - J: Ja, damit habe ich mich sehr stark beschäftigt in dem Jahr, das habe ich ja eben gesagt. Einmal so an diesen Theaterübungen, ja? - HF: Dass sozusagen, das eigene Auftreten auch mit einer Vorbildfunktion zusammenhängt? - J: Ja, auch. [...] Ich habe noch mal neu darüber nachgedacht, dass es mir wichtig ist, positive Dinge bei den Schülern anzuspre-

chen. Ja, es ist eigentlich so ein Stück so mein Menschenbild: Ich schätze dich, und: Ich fasse dich bei deinen guten Seiten an, sage ich mal. Ja, das ist für mich eigentlich auch Vorbild, dass ich den anderen nicht fertig mache. Ich versuche, eine angenehme Atmosphäre zu schaffen. Ich versuche, glaubwürdig zu sein. Ach na ja, es gibt ja 1000 Sachen, bei Vorbild sein. (HF-J/ J 55-56)

- HF: [...] Da geht es um soziales Lernen. Wie kann man das erreichen? - A: Also, zum einen auf jeden Fall durch die Vorbildfunktion, denk ich, dass ich versuche, da ein gutes Vorbild zu sein. (HF-A/ A 19) [...] An den Stellen, wo es wirklich wichtig ist, die Sorgen oder Nöte der Kinder ernst zu nehmen und das anzuhören, und dann mit ihnen zusammen zu einer sinnvollen Lösung zu kommen, das ist mein Part dabei. (A 20) [...] Und bei diesem Vorbild [...], da mein ich eher nicht nur auf der Beziehungsebene Vorbild, sondern in vielen Dingen. (A 25) [...] Ich kann das den Kindern nicht beibringen, wenn ich es mit meinen eigenen Sachen nicht auch mache. (A 26)

Zur verbesserten Menschenführungscompetenz im Bereich der Beziehungsgestaltung zählt auch die Fähigkeit, eigene **Präsenz** verstärkt und/oder mit mehr Überblick einsetzen zu können. Auch dazu gibt es Mitteilungen der Mitforscher:

- Ich möchte gerne die Kinder, mit denen ich es zu tun habe, das geben, was ich bei manchen Menschen in meiner eigenen Schulzeit erlebt habe, nämlich: Da ist jemand, der hört zu, der, selbst wenn ich noch so viel Scheiße baue, der nimmt mich so, wie ich bin, der pöbelt nicht mehr an, also diese konfrontative Pädagogik, aber der ist auch da. Und das heißt auch: Lust auf Schule machen, einfach da sein. Und das ist eine Verantwortung, die, ich würde es nicht Verantwortung nennen, sondern das ist einfach, das soll ein Pädagoge so, das soll eine Aufgabe des Pädagogen sein. (E 58)

- HF: [...] würdest du das dann beschreiben trotzdem als einen Fortschritt, also nicht des Klienten, sondern des Prozesses? - L: Des Prozesses, weil das konfrontative Gespräch, auch wenn am Ende keine Vereinbarung oder nichts Fassbares dabei rauskommt, immerhin ein Signal sein kann. Als Signalwirkung, da ist jemand, der fragt nach, und da ist jemand, der sagt: Ich bleibe weiter am Ball. Das kann ja dazu führen, dass Leute auch ihre Haltung ändern, die im Gespräch, sage ich mal, blocken. Die merken: Huch, es guckt ja jemand. (HF-L/ L 151)

- Ich mache ganz speziell jetzt die Erfahrung in unserem Trainingsraum. [...] Und diese halbe Stunde, die ich da in aller Ruhe mich mit einem Schüler unterhalten kann, die empfinde ich für mich als sehr wohltuend. Das sind auch natürlich gerade die problematischen Schüler, die da auftauchen. Das ist eh das Klientel, für das ich mich ein bisschen, ja, verpflichtet fühle an der Schule. Das ist einfach mein Ding, sage ich so. Und ein halbstündiges Gespräch mit einem Schüler im Trainingsraum sorgt dafür, dass mir diese Schüler im Schulalltag freudestrahlend begegnen, mir guten Tag sagen, mich ernst nehmen, weil ich sie ernst genommen habe. Und das ist ei-

gentlich schon eine individuelle Förderung für mich. Ja, also man hat die Möglichkeit einen Draht aufzubauen. (G 43-44)

Auch in diesem Kapitel lassen sich anhand vielfältiger Ausführungen der Mitforscher bedeutsame Veränderungen in ihrer Beziehungsgestaltungskompetenz belegen. Fragen der Autorität und der Präsenz werden – allerdings meist ohne Verwendung dieser Worte selbst – beschrieben und benannt.

18.6 Konfliktbearbeitung

Neben dem Umgang mit Verantwortung, Positionierungen und Meta-Ebene, Wertschätzung sowie Führungsqualitäten gehört zu den Aspekten der pädagogischen Beziehungsgestaltung auch das eigene Konfliktverhalten. Diesem wird das sechste und letzte Unterkapitel zur Beziehungsgestaltung gewidmet, obwohl Konfliktbearbeitung auf Wunsch etlicher Teilnehmer nicht gezielt und spezifisch in der Fortbildungsreihe behandelt worden ist (Kap.16.1). Hier sind Aspekte zu betrachten, die insb. mit dem Umgang mit ‚Widerstand‘ zu tun haben, aber auch damit, sich selbst mit seinem eigenen Profil zu zeigen. V.a. der letzte Punkt verdeutlicht, dass es auch hier wieder Überschneidungen mit anderen Kapitel gibt (z.B. 18.1 bis 18.5, 19.5 und 21.2).

Es lassen sich einige Nennungen belegen, in denen es direkt um den Umgang mit Konfliktsituationen geht, in denen erkannt wird, dass eigene Lernprozesse statt gefunden haben, teilweise auch gerade im Kontakt mit Kollegen/ Mitarbeitern und nicht nur Schülern.⁵⁴⁹ Auch wird deutlich, dass eine Authentizität, die Kontexte nicht berücksichtigt, nicht per se gut ist (anders als von der humanistischen Alltagspsychologie gesehen). Und, dass nicht alle Konflikte gelöst werden können.

- Ein anderes Ziel war für mich, direkt in Konfliktgesprächen sicherer aufzutreten. Da habe ich eine ganze Menge an Methoden kennen gelernt, ausprobiert, schriftlich mitbekommen. Wir haben das immer mal wiederholt, so dass ich da auch ein Stück sicherer bin. (J 2)

In Konfliktfällen habe ich jetzt einfach halt viel mehr Spielraum bekommen, ja? Ich muss es nicht mehr alleine lösen, sondern ich gebe das ein Stück zurück an die Schülerin oder an die Anleiterin. Und insofern bin ich nicht mehr [...] die Alleinige, die sich eine Lösung ausdenken muss. (J 112)

- Ich lerne jetzt den Ort und den Zeitpunkt und das: Wie bringe ich es rüber? (C 136)

- Es ist manchmal zwiespältig, manchmal rudere ich auch noch ein bisschen so mit Kollegen oder so, aber es ist deutlich weniger als früher. Und manchmal werde ich auch deutlich. Habe ich jetzt in zwei Fällen gemacht, wo ich wirklich gedacht habe: Das stinkt mir total, und

⁵⁴⁹ Das passt zu den Ausführungen der Mitforscher zu Beginn der Veranstaltungsreihe, in denen Konflikte mit Kollegen (stärker als in der Literatur üblich) benannt wurden (vgl. Kap. 15.2, Frage 3).

wo ich auch Kollegen gegenüber sehr deutlich geworden bin, gesagt habe: So nicht. Hätte ich früher nicht gemacht. (K 74)

- Also ich würde nicht direkt mit einem Vorwurf hin ankommen und würde sagen: Hier pass mal auf, was machst Du für einen Scheiß? [lacht] Ich würde dann sagen: Hier, komm, die Kollegin hat mir das und das gesagt. Wie siehst du das? Also ich würde einfach den anderen kommen lassen und, dass er erzählt. Und so habe ich dann bei manchen Kollegen - manche Kollegen lieben es auch, dass ich dann direkt ankomme und nehme kein Blatt vor den Mund - aber ich habe nicht irgendwie vorher groß den Unterschied gemacht, wer ist da wer, weil ich *nie* so Probleme damit hatte, und wenn es dann Probleme gab, konnte man immer darüber reden. Aber mittlerweile merke ich, es gibt ganz viele, doch die dann arschig werden. Entweder habe ich das vorher nie mitgekriegt oder bin jetzt einfach auch sensibler geworden in vielen Sachen. (E 95)

- Was ich noch gelernt habe in dem Jahr, muss ich Ihnen auch noch mal sagen: Die Leute müssen nicht unbedingt merken, dass ich sie nicht mag. [lacht] Ehrlich! Das [...] passt auch so mit rein in die Ausbildung. [...] Ich kann ja immer noch nach außen hin, also wie Sie gesagt haben, in der Sprachebene, Handlungsebene, irgend so was, kann ich ja freundlich und nett sein und was aber innerlich passiert, geht die überhaupt nichts an. (C 50) [...] Es ändert sich aber was, es ändert sich was am System. Wenn ich freundlicher bin, sind die automatisch auch freundlicher. [...] Und ich kann sie, in Anführungszeichen, etwas mehr wertschätzen. (C 52-53)

- Ich möchte, wenn es einen Konflikt gibt, diesen Konflikt auflösen. [...] Oder einfach dann sagen, wenn der Konflikt nicht gelöst werden kann [...] : Ich verstehe, warum wir diesen Konflikt nicht lösen können. Dann müssen wir uns auf der Ebene trennen. [...] Es wäre dann mir wichtig, dass man mit dieser Erkenntnis sich trennt. Ob man damit jetzt zufrieden ist oder nicht, ist eine andere Frage, aber dass man zumindest die Position klar gemacht hat und auch weiß, warum man nicht zusammen kommt. (F 85)

Auch zum **Umgang mit ‚Widerstand‘** werden etliche positive Veränderungen benannt, und zwar sowohl im Umgang mit dem eigenen⁵⁵⁰ wie mit fremdem Widerstand und in ganz unterschiedlichen (und nicht nur Beratungs-)Situationen.

- [mit eigenem ‚Widerstand‘:] Das war mein eigener ‚Widerstand‘. Und mit meinem eigenen ‚Widerstand‘ mit diesen kleinen Schülern umgehen, der war enorm groß, da hatte ich überhaupt keinen Bock drauf. Und das ist jetzt anders. Ich habe zwar jetzt eine siebte Klasse bekommen, die ich auch nicht wollte, ich hätte lieber eine Fünfte haben wollen, aber da habe ich meine inneren Widerstände gar nicht lange gebraucht. Ich habe die ganzen Sommerferien mich, also habe ich mich drauf eingestellt: Jetzt bist Du nun mal in der Siebten, wenn Du jetzt wieder mit Widerständen reingehst, wird das wieder total Scheiße. Also siehste zu, dass du was Positives aufbaust. (C 89)

- [mit fremdem ‚Widerstand‘:] Ich habe mal einen Kurs gehabt, der heißt: Frauen leiten Gruppen. Und da habe ich auch gelernt, dass du schon gucken musst, wo die Gruppe ist. Aber mir war es immer noch nicht so klar. Wenn ich aber in eine Richtung will, dann muss ich ja irgendwo lenken, genauso wie bei Schülern. Aber mir ist deutlicher geworden, dass es viel ruhiger, angenehmer und auch leichter ist, *mit* der Gruppe zu gehen. (E 81)

- Und da hab ich gemerkt, im Umgang mit diesem Schüler, mit dem ich seit der 7. Klasse, und nicht nur ich, andere auch, immer wieder aneinander gerate, dass ich eine Strategie, eine Fragestrategie entwickeln konnte, die ihm gut getan hat, wo ich ihm Verständnis zeigen konnte, wo ich ihn bestärkt habe in seiner Reaktion, dass er geweint hat [...], dass es völlig in Ordnung war, und dass ich mich sogar bei ihm noch bedanken konnte, dass er diese Reaktion gezeigt hat, weil er mir damit gezeigt hat, dass ich falsch reagiert hatte. Und diese Offenheit, die konnte ich sehr sachlich ihm darstellen [...] und da hab ich gemerkt, da war ich jetzt, da hatte was mit Schülern zu tun, dass ich diese Situation bewältigen konnte. Es hat uns beiden richtig gut getan. Das war richtig gut. (F 20-21)

- Jetzt, ich lasse mir auch bei der Vermittlung von Unterricht mehr Zeit, indem ich sage: Okay, dann machen wir heute wirklich nur das. Ich gucke, wo die sind. Und früher bin ich oft drüber weg gesaut. Oh, ich muss, ich muss das noch. So, ne? Also und ich erlebe die Klassen wesentlich ruhiger. (E 76)

- Ich nehme die Schüler ernst, wenn die sagen: Also wir finden es doof, immer nur die Hausaufgaben, immer dasselbe, 20 Sätze da und davon zu haben, das finden wir total bescheuert. Dass ich dann sage: He, ihr habt ja recht. Das ist bescheuert. Für manche ist es bescheuert, andere lieben das vielleicht, aber für die, für die es bescheuert ist, welche anderen Möglichkeiten haben wir denn? Was würdet ihr denn gerne machen, was würdet ihr lieber machen? Also das verstehe ich auch unter Mitwachsen und Mitlernen, dass Schüler dann mehr zu Wort kommen und sagen: Uns bringt das so und so nix, wir hätten es gern anders, wo ich dann drüber nachdenke und sage: Okay, die wollen ja vorwärtskommen und wenn sie so besser lernen, dann sollen sie es bitte, ja? (C 102)

„**Widerstand**“ kann bei einigen Teilnehmern nunmehr **als Feedback** gesehen werden, so dass ggf. Feedback aktiv eingeholt werden kann.

- Die Schüler bringen *mich* wieder zu einer Struktur zurück. (F 50)

- [...] dass ich einfordere und sage: Hier stimmt was nicht, was könnte das sein, dass ich das an die Schüler auch zurückgebe. Was ist im Moment, was stört den Prozess, was ärgert? [...] Aha, deswegen kommt die Unruhe her, also wollen wir es noch mal klären? Also so [...] im Kontakt. [...] Umgang mit ‘Widerstand’, klar, kann man so auch sagen, ja. Aber es ist eben so, was

⁵⁵⁰ Die Verwendung der Formulierung vom „eigenen ‚Widerstand‘“ beinhaltet Perspektivenwechsel.

hier mein Oberstes ist: Eigenverantwortung [...] dass die gerne in die Schule gehen. Das nehme ich ernst. (C 71-73)

Als Ausdruck von Präsenzfähigkeit kann die Kompetenz, sich selbst und sein **eigenes Profil zeigen** zu können, als vielleicht die zentralste Fertigkeit im Bereich der Beziehungsgestaltung angesehen werden. Nur wer sich mit deutlichen Konturen zeigen kann, ermöglicht es anderen, ihn einschätzen zu können und mithin selber in einer klaren Form kommunizieren zu können (Richo 2002). Mitforscher berichten davon, in für sich stimmigerer und für andere deutlicherer Weise als vorher das klarere eigene Profil zeigen zu können. Weitere Belege hierzu befinden sich im Kapitel zum Thema Selbstvalidierung (Kap. 21.2).

- Als Rückmeldung von Kollegen habe ich zum Beispiel jetzt in den letzten Wochen an meiner neuen Schule erfahren, dass das Beratungsgespräch, das ich führe, unheimlich davon lebt, wie ich mich als Persönlichkeit gegenüber den Eltern und Schülern verhalte. (L 10)

- Die Kollegen erwarten mich ja vielleicht als Heilsbringer an der Schule, der auf einmal alle pädagogischen Schwierigkeiten bereinigt. Und [da] muss ich denen ganz klar sagen: Nö, mache ich nicht. Ich habe im Moment ein Arbeitsfeld, das erst mal zwölf Schüler betrifft, plus ein gewisses Pflichtstufenpotential im Trainingsraum, was ich aber verringern will. (L 116)

- Wenn eine Situation so ausufert [...]. Und da hab ich auch jetzt durch dieses Seminar gelernt, doch auch dann zu sagen: Stop! Jetzt ist gut. (F 58)

- Dann [zeige ich] halt manchmal auch Nerven, dass ich dann sage: Hier Leute, jetzt gibt es eine Grenze, hier ist der Geduldsfaden, den mal ich an die Tafel. Wenn ich den wegwische, dann kriegt ihr alle die und die Strafe auf. Ich will nicht, dass es so weit kommt, ja? Reißt euch mal zusammen. Das ist von daher atmosphärisch gut, ja? - HF: Also eine klare Rückmeldung auch: So geht es mir im Moment, ja? - C: Jaja, sicher. (C 64 – C 65)

Im Bereich der Konfliktbearbeitung lässt sich anhand mannigfaltiger Äußerungen aufzeigen, dass etliche Seminarteilnehmer Konfliktlösung konstruktiver gestalten und dabei auf besser abrufbare emotionale Intelligenz zurückgreifen sowie ihr eigenes Profil leichter und klarer zeigen können.

Im Rückblick auf das 18. Kapitel lässt sich konstatieren, dass in allen sechs zur Beziehungsgestaltung ausgeführten Bereichen sich eine Vielzahl von Äußerungen der Mitforscher feststellen lassen, die eine bei ihnen gestiegene pädagogische Beziehungskompetenz plausibel erscheinen lässt.

19 Auswertungskategorie: Kommunikationsfähigkeit und –methoden

Die zweite wichtige Auswertungskategorie behandelt das Gebiet der Kommunikationsfähigkeit. Überprüft werden soll, ob die Seminarteilnehmer und Mitforscher von einer im Seminarzeitraum erweiterten, bewussteren und/ oder stimmigeren Kommunikations- und Gesprächsführungskompetenz berichten.⁵⁵¹ In diesem Kapitel geht es v.a. darum festzustellen, ob bzw. inwieweit die Mitforscher auf dem Hintergrund einer veränderten Beziehungsgestaltung beginnen, in ihrem schulischen Kontext systemisch-konstruktivistische Kommunikationsmethoden einzusetzen. Nur auf dem im vorherigen Kapitel bereits nachgewiesenen Hintergrund einer systemisch-konstruktivistisch veränderten Beziehungsgestaltung (inkl. der entsprechenden, dahinter stehenden Haltung) macht es überhaupt Sinn, an dieser Stelle der Dissertation den Einsatz von Methoden zu untersuchen. Denn diese Methoden müssen, um für die hier durchgeführte Untersuchung relevant sein zu können, angebunden sein an systemisch-konstruktivistische Grundhaltungen, ohne deren Rückbezug sie ‚seelenlose‘ Technik blieben. In fünf Unterkapiteln werden anhand von Belegstellen zu den Bereichen Selbstklärung, Beratung, Selbsterläuterung und Sprachverwendung die hilfreiche Anwendung einiger solcher Instrumente und Methoden aufgeführt und (da sie in den Interviews entsprechend genannt wurden) zum Teil gesondert hervorgehoben. Abschließend wird untersucht, ob bzw. inwieweit die Mitforscher vielleicht auch schon von einem Erleben berichten, dass ihnen eine neue *Methodenvielfalt* zur Verfügung steht.

19.1 Selbstklärung

Ein erster Bereich systemischer, schulpädagogischer Methoden lässt sich für Prozesse der Selbstklärung von Pädagogen beschreiben. Die mitforschenden Seminarteilnehmer hoben in den Abschlussinterviews vor allem zwei Methoden in diesem Bereich hervor: die kollegiale Fallberatung und den Umgang mit ‚Einladungen‘ bzw. Fallen.

Ein in der Fortbildung wiederholt bzw. mehr oder minder durchgängig angewandtes Instrument zur (gemeinsamen) Selbstklärung ist die **kollegiale Fallberatung**. Diese wird wiederholt ausdrücklich als Zugewinn genannt.

- Das, was, glaube ich, für mich am fassbarsten und am konkretesten gewesen ist in diesem Jahr, was ich auch versucht habe in meinen Alltag mit zu übernehmen, das ist die Methode der Fallberatung, denn das haben wir dann auch versucht bei uns im Kollegium zu etablieren. (A 1)

- Ich habe wirklich gelernt diese kollegiale Fallberatung. Also da habe ich einiges mitgenommen. Also diese Schritte, wie geht man vor, wie geh ich auf den Kollegen ein, ohne dass ich immer gleich sage: Ach, ich an deiner Stelle würde ich das so und so sagen. (E 51)

⁵⁵¹ Diese würde bspw. angemessenere bewusste und wertschätzende Beziehungsangebote beinhalten, wie soeben in Kap. 18 beschrieben und schon nachgewiesen. Aspekte der persönlichen Stimmigkeit von Beziehungs- und Kommunikationsgestaltung werden in Kap.19.5 dargelegt.

- [...] deswegen war zum Beispiel das Raster für eine kollegiale Beratung, die kann man ja auch in anderen Beratungsgesprächen anwenden, für mich eine Sache, [an] die ich mich halten kann. (L 8)

- Und durch die kollegiale Fallberatung kam noch ein Neues dazu: Ich habe schätzen gelernt, dass auch andere, also Kollegen, mich beraten, das heißt, bestimmte Fälle, die Schüler haben, und wenn sie einverstanden sind, können wir [sie] in der Klasse besprechen und ich habe eine Methode, dass die anderen den mitberaten. Es läuft [im Zusammenhang mit den Praktika] nicht mehr soviel an Einzelberatung. (J 2) (vgl. außerdem E 15, L 148)

Obwohl im Vergleich mit der kollegialen Fallberatung wesentlich weniger ausführlich im Seminar behandelt, wird die Kenntnis von schultypischen **„Einladungen“ bzw. „Fallen“** häufiger explizit genannt.

- Ich überlege mir viel bewusster, wo könnten Fallen sein und die versuche ich einfach zu vermeiden. (E 2)

- Der Punkt ist ja also im Vorfeld zu gucken auf die Fallen, also auf die Einladungen. (K 96)

- Und das war auch jetzt im Elterngespräch konkret, vor kurzem, also ich erkenne Fallen auch viel leichter, oder Einladungen (C 32)

- Es findet ein frühzeitiges Erkennen von Fallen statt. [...] Im Vorherein, dass man weiß, wo könnten Fallen sein, die man gedanklich schon mal, wo man sich drauf vorbereitet. Zum anderen im Gespräch selber, würde ich jetzt mal so formulieren: Man hat eine bessere Antenne bekommen, in Richtung dessen, was da in die falsche Richtung gehen kann. Oder was geht bei dem anderen vor, was hat er mit mir vor, was hat er mit dem Gespräch vor, wo will er hin? (G 8)

- Um auf diesen Konflikt in der Schule jetzt zurückzukommen, der diese Woche aufgetaucht ist: Also bei der Mutter am Telefon, da war es eher so dieses: Vorsicht, achte auf Fallen! Ne? Deswegen, es ist schon einfach, beim Mithören schon was ganz Wichtiges. (B 26)

- HF: Und da ist ein Zusammenhang mit diesem Jahr und der Fortbildung, die da lief, einiges passiert? - B: Ja. Ich denke, das ist durch diese Fallen, über die wir gesprochen haben, also dass das so *eine* Hilfe [war] , das zu erkennen. (B 44) (vgl. ggf. des Weiteren K 13, K 40,42,43, A 78)

U.a. werden folgende **weitere Instrumente und Methoden** ausdrücklich genannt und als hilfreich beschrieben, nämlich die Kenntnis von Gesprächsformen, systemischem Porträt und Machtarten:

- Ansonsten fand ich alles, was wir zum Thema Beratungsgespräche gemacht haben, oder überhaupt Gespräche mit Eltern, Aufteilung in Beratungsgespräch und Mitteilung und so was, fand ich sehr interessant und sehr hilfreich, einfach auch für mich, um mir selber darüber klar zu werden, wenn ich ein Gespräch führe mit Eltern, was ist es denn eigentlich für eine Art von Ge-

sprach und was ist meine Rolle in diesem Gespräch, und damit verbunden, was kann dann auch das Ziel sein, oder was ist da nicht möglich, außer die Rolle zu verändern. Also einfach ein bisschen mehr Transparenz zu haben. (A 4)

- Es hat mit spüren zu tun, sich einfühlen und dass ich mir bewusster bin in meiner Rolle [...] oder im Umgang mit den Schülern. (C 70)

- [...] auf jeden Fall bei der Frage Acht⁵⁵², da habe ich geschrieben: Gesprächsstrukturen und -formen im Umgang bei Konflikten. Es gibt verschiedene Konflikte in der Schule, wo ich mich mittlerweile auch an diese, also wo ich sage, ich gehe strukturierter dran, also gerade in Gesprächen bei Eltern. (E 1) (vgl.a. A 36ff)

- [...] seitdem denke ich jetzt z. B. immer an dieses Bild [...], das Systemische Porträt. Das man mal wirklich aufzeigt: Wer ist alles beteiligt und wie sind da die Stränge? Und, das empfinde ich als eine Struktur, weil in dem Moment: Das Problem steht da und ich kann es auch irgendwie, ich kann mal versuchen, es anzugehen, kann es auch erst mal versuchen für mich anzugehen. Während es vielleicht vorher ein Knäuel war. Und eher dieser Gedanke war: Das ist ein Problem, das muss man angehen, vielleicht eher so eine erzählende Struktur hat, dass man es immer wieder sagt, aber sich gar nicht im klaren darüber wird, also ich kann mir vorstellen, wenn ich jetzt so ein Systemisches Portrait aufzeichne, dass man dann auch entscheiden kann: Wo kann man überhaupt dran arbeiten und wo kann man noch was verändern? Weil man ja alles nicht wissen kann. Es ist auch so eine Sache, ich kann nicht alle, und kann vor allem nicht alles auf einmal lösen. Sondern ich muss auch meinen Fokus darauf richten: Was ist eigentlich das Wichtigste? Und dazu muss ich mit Struktur an die Sache ran gehen, und das war hilfreich. (B 26-27)

- [...] je nachdem, welches Gespräch es ist, habe ich ja schon eine Machtfunktion oder auch nicht. (G 73)

Bei zwei Schwerpunktnennungen machen die Mitforscher deutlich, dass die Selbstklärungskapazitäten gestiegen sind. Die sich daraus ergebende Vermutung, dass ein Gefühl für mehr Struktur entstehen dürfte, wird in Kap. 22 genauer untersucht.

19.2 Beratung

In diesem Kapitel sollen Interviewbelege wiedergegeben werden, die sich v.a. auf Methoden im Beratungs- und Unterstützungsbereich beziehen. Abermals sei betont, dass diese nur im Zusammenhang mit Grundhaltungen für die Evaluation der Fortbildungsreihe interessant sind. Auch muss zu einem späteren Zeitpunkt geguckt werden, wie die Veränderungen von den Mitforschern bewertet werden, insb. ob sie mehr Gelassenheit erfahren (vgl. Kap.22.3). Im Folgen-

den werden kurz die Punkte Anknüpfung, systemische Fragen, Auftrags- und Zielklärungen sowie Neutralität behandelt, die sich aus den (Mehrfachnennungen in den) Interviews ergeben.

Als hilfreich wird bspw. beschrieben, sich **anzukoppeln** und die Sprache des Gegenübers zu sprechen.

- Da kannte ich ja noch nicht den Begriff ‚*ankoppeln*‘, aber das erschien mir schon sehr logisch. Wenn ich möchte, dass jemand im Gespräch so mit mir mitgeht oder das teilt, was ich vielleicht als Idee im Kopf habe, dann ist es wichtig, dass es erst mal eine gemeinsame Ebene gibt, auf die man sich begibt. Und deswegen fange ich eigentlich Gespräche auch immer so an, zumindest wenn ich sie allein führe, dass ich auch den Gegenüber erst mal erzählen lasse, auch wenn ich zum Gespräch eingeladen habe. (A 50)

- Ich denke, ich bleibe immer auf der Ebene der Schüler, in ihrem Bereich, egal was ich vermittele. Selbst wenn ich Grammatik vermittele und habe eine Jungs-Klasse vor mir, dann versuche ich die Grammatik in ein Fußballspiel einzubeziehen. (E 71)

Zur Methodik **systemischer Fragen** gibt es einige explizite Nennungen, insb. auch zur Wunderfrage:

- Bei diesen Fragen, das werden wahrscheinlich die anderen auch gesagt haben, diese gewieften Fragen sind schon gut und auch die Wunderfrage: Da merke ich, dass die Fortbildung mir ganz viel Rüstzeug gegeben hat für die Arbeit im Trainingsraum. (F 23)

- Viele unserer Kollegen, ja, und Schulleitung und so, die stempeln Eltern ab als beratungsresistent. Und das fordert mich grad raus also mit diesen ‘beratungsresistenten’ Leuten Kontakt aufzunehmen, und dann eben solche Fragen, also Provokation: Ah ja gut, da kann man eben nichts machen, dann beenden wir das Gespräch hiermit. Wo die dann eben plötzlich merken: Upps! Das wollen wir ja eigentlich gar nicht, ja, aber dieses Verstören. (C 28)

- Und da hab ich gemerkt, im Umgang mit diesem Schüler, mit dem ich seit der 7. Klasse, und nicht nur ich, andere auch, immer wieder aneinander gerate, dass ich eine Strategie, eine Fragestrategie entwickeln konnte, die ihm gut getan hat. (F 20)

- Ich habe jetzt in diesem Jahr gelernt, dass ich durch gezieltes Fragen stellen oder durch, ja, bestimmte Methoden die Schüler selber anrege, einen Rat für sich zu finden. Ja, und das ist für mich eigentlich für meinen Unterricht eine ziemliche Bereicherung. (J 2)

- Ich hatte Ihnen auch mal erzählt, ich hab ja in der Psychiatrie⁵⁵³ da Leute kennen gelernt, die auch Probleme haben und da habe ich auch ausprobiert, wie weit komme ich und da bin

⁵⁵² Woran würden Sie in einem Jahr erkennen, dass diese Fortbildung für Sie erfolgreich war? (Fragebogen der Eingangsreflexion)

⁵⁵³ ehrenamtliche Arbeit in der Psychiatrie

ich z. B. bei einem Menschen mit der Wunderfrage unglaublich weit gekommen. Der geht jetzt seinen Weg. (C 28)

Auftrags- und Zielklärungen sowie Zielvereinbarungen werden mit der Möglichkeit, Verbindlichkeiten zu schaffen, betont:

- [Auftragsklärung:] Verantwortung. Das war in dem Jahr für mich [...] das Schlüsselwort, um Beratungssituationen zu klären, also eine ganz klare Auftragsklärung zu machen, und eine ganz klare Verantwortungsdefinition, in Beratungsgesprächen oder bei Hilfeplänen festzulegen. (L 7)

- Was mir auch sehr geholfen hat, das war[en] diese Auftragsklärungen. Ich hatte ja damals auch mal einen Fall gehabt mit einem Jungen, wo ich nicht so genau wusste, wie ich damit umgehen soll, der mir was mitgeteilt hat über seine Eltern und der so unglücklich war mit der ganzen Situation in der Schule und mit den Eltern. Und da hatten Sie mir im Vorfeld schon mal einen Zettel zu der Auftragsklärung mitgegeben, aber haben wir erst beim nächsten mal gemacht. Und das fand ich sehr hilfreich. (A 78)

- Ich übernehme selbst Verantwortung für mich und ich möchte, dass die Schüler das auch abbekommen. Und wenn die dann ankommen: Der und der hat mir jetzt gerade das und das, dann sage ich: Und wieso kommst du jetzt zu mir? Was willst du von mir? Was sollte ich jetzt, also ist praktisch ein Auftrag, der da erteilt wird. (C 25)

- [Zielklärung:] Zum Schluss gibt es eine Endphase des Gesprächs, wo was bei rauskommen muss, also Zielformulierungen. (L 148)

- [...] so was, fand ich sehr interessant und sehr hilfreich, einfach auch für mich, um mir selber darüber klar zu werden, wenn ich ein Gespräch führe mit Eltern, [...] was kann dann auch das Ziel sein, oder was ist da nicht möglich, außer die Rolle zu verändern. Also einfach ein bisschen mehr Transparenz zu haben. (A 4)

- [Zielvereinbarung:] Das Wichtigste, [...] ist für mich, dass ich gelernt habe, wie das Gespräch auch immer verläuft, [...] ist im Endeffekt diese Zielvereinbarung. Das ist ganz wichtig, dass man Verbindlichkeiten bei allen Beteiligten schafft, [...] dass zumindest eine Absprache darüber besteht, wer welche Aufgabe hat, diese Verbindlichkeit am Ende eines Gesprächs. (L 18)

Einige Ausführungen zur **Neutralität** machen deutlich, dass es hier immer auch um hilfreiche Klärungen der Positionierung (vgl. Kap.18.2) geht:

- Dass ich nicht voreingenommen bin gegenüber Klienten, wie sie da auch immer auftreten. Man hört ja dann schon von Klassenlehrern oft: Wenn die zum Beratungsgespräch kommen, dann musst du aufpassen, die sind soundsoundso. Dann sag ich: warte doch erst mal ab, die kommen zu mir in den Raum und dann gucken wir mal. (L 124)

- Jetzt im Förderschulbereich [...] kann ich nicht neutral sein [...] in einem Konfliktfall. Wenn ich ein Fehlverhalten eines Schülers beobachte, und das, meiner Meinung nach, falsch

war, dann bin ich ja nicht mehr neutral, aber dabei richte ich nach allgemein geltenden gesellschaftlichen oder innerschulischen Regeln oder Gesetzen. (L 104-105)

- Ich muss sagen, ja, das ist was, was mir sehr schwer fällt, oder wo ich auch wenig Situationen für mich jetzt im Kopf habe, wo ich ganz neutral sein kann. Weil ich eigentlich auch immer ein Anliegen habe. Was ich rüber bringen möchte, und dann bin ich nicht mehr neutral. Sei es in der Beratungssituation mit einer Kollegin, wo ich ihr vielleicht auch nahe bringen möchte, was sie vielleicht umsetzen sollte in der Klasse, im Sinne des besseren Unterrichts für die Kinder. Oder der Vermeidung von irgendwelchen Lernschwierigkeiten. Sei es im Gespräch mit Eltern, wenn ich ihnen nahe bringen möchte, was für ihr Kind vielleicht sinnvoll wäre. - HF: Ist das verstärkt im förderpädagogischen Bereich? [...] - A: Das hat mit meiner Rolle speziell, glaube ich, zu tun, als Sprachheilpädagoge, weil das auch ganz konkret mein Arbeitsauftrag ist, in dem Sinne zu beraten, inhaltlich auch zu beraten. (A 35-36)

Mit den von den Mitforschern genannten Bereichen liegen vier zentrale Aspekte systemisch-konstruktivistischen Arbeitens vor, die verstärkt in die Aufmerksamkeit geraten sind. Sie müssen im schulischen Rahmen allerdings immer auch die jeweiligen Kontexte und Funktionen mitberücksichtigen (vgl. Kap.22).

19.3 Selbsterläuterung

Mit dem Begriff der Selbsterläuterung ist gemeint, dass Pädagogen sich in diversen Kontexten mit eigener Position erklären und Gespräche so führen können müssen, dass eine durchaus angemessene, von Beziehungsangeboten getragene Konfrontation möglich ist. Hierfür wurde weiter oben das WIEF-Schema vorgestellt (Kap.10.6.2). Tatsächlich findet es einige Erwähnungen bei der Suche der Mitforscher nach schulischer und außerschulischer Alltagsrelevanz im Zusammenhang von Selbsterklärung.

- Ich erinnere mich an ein Beispiel: Das war das Gewieft-Schema. Das war, glaube ich, am Samstag hier in Gießen, und ich hatte an dem darauf folgenden Dienstag ein Gespräch mit Person-X vereinbart. Da ging es um Probleme an der Schule, Probleme zwischen ihm und mir, die schon eine ganze Zeit liefen. Und ich wusste, dieses Gespräch steht mir bevor, und ich habe an diesem ganzen Samstag [...] dieses ganze Gewieft-Schema aufgenommen und in Gedanken eigentlich direkt in dieses Gespräch umgesetzt und angewendet. Ich hab das Ganze an diesem Dienstag dann auch so durchgeführt und ich bin aus diesem Gespräch rausgegangen und hab gedacht: Das war das Beste, was du je gemacht hast oder so das beste Gespräch, das du je geführt hast, weil eigentlich meine Ziele alle, ja, erreicht wurden und trotzdem der Gegenüber das Gefühl hatte, jetzt bin ich mal nicht kritisiert worden, sondern das ist also auf einer Ebene gelaufen, dass man sagt, da ist jeder eigentlich zufrieden aus dem Gespräch herausgegangen. Und das führe ich ganz stark [zurück] auf, ja, das direkt vorher Erlernte, also auf diese Struktur, natürlich auch das Umsetzen der Struktur direkt in die Praxis: Was steht mir bevor? Und das sind solche Dinge, wo ich sage: Da ist mein Repertoire ganz klar erweitert worden, indem mir ein Werkzeug an die Hand gegeben worden ist, um mich selber auf solche Dinge vorzubereiten. (G 7)

- das kann ich, glaub ich, gut auch auf die private Ebene übertragen, also auch gerade in Beziehungen. Zu gucken, wie kann ich da meinen Ärger mitteilen. (A 80)

- Aber in einem anderen Fall, wo das deutlich wird, ist, in einem Konflikt im Kirchenvorstand, wo es um Finanzen geht, die sie alle aufrührt, und wo ich die Aufgabe eines Sprachrohrs zugewiesen bekam und übernommen hab, und da ist mir aufgegangen, da bin ich jetzt mit diesem Gewieft-vorgehen dran gegangen, und als ich mir darüber klar war, was mich eigentlich da belastet, konnte ich de[r] Anderen, die es diffus auch belastet, die hat gesagt: Da müssen wir doch was machen, das können wir doch so nicht lassen, ne?, konnte ich [mich] auch klarer äußern und konnte es auf einem sachlicheren Weg mitnehmen, nicht auf diesem emotionalen (B 113) (vgl.a. A 78, E 97)

19.4 Sprache

Ziel einer systemisch-konstruktivistischen Weiterbildung für schulische Pädagogen ist auch ein bewussterer Einsatz von Sprache v.a. im Beratungsbereich im engeren Sinne. Es geht für diesen Verwendungsbereich um eine Bewusstheit der Konstruiertheit von Sprache, von Wirklichkeit und von Lernprozessen sowie um die Kenntnis von Entpathologisierungsmöglichkeiten. Im Beratungsbereich im engeren Sinne geht es außerdem um eine behutsamere, weniger etikettierende Sprache sowie um eine stärker hypothetisch-konjunktivistische, lösungs- und ressourcenorientierte und zukunfts zugewandtere Sprache. Die Eingangsreflexion war so aufgebaut, dass beim abschließenden Interview im Zusammenhang mit der 7. Frage⁵⁵⁴ die Mitforscher

entweder den damals geschilderten Konflikt aus der zeitlichen Distanz würden kritisch reflektieren können: dies machten einige, bezogen sich dabei aber weniger auf damals benutzte eigene sprachliche Formulierungen und eher auf methodische und Haltungsfragen; und/ oder

einen aktuellen Fall schildern könnten: hier hätten (falls vorhanden: deutliche) Unterschiede im Sprachgebrauch durch den Hauptforscher in einer gegenüberstellenden Auswertung von Eingangsreflexion und Fallschilderung im Abschlussinterview festgestellt und beschrieben werden können. Zu diesem Vorgehen kam es in den wenigsten Fällen. Und falls doch (es gibt Fallschilderungen an anderen Stellen des Interviews), ist es so, dass die Fallschilderungen in der Eingangsreflexion von den Mitforschern sehr kurz gehalten wurden, so dass angemessene wissenschaftliche Vergleiche schwierig sind.

Möglich wäre auch eine umfangreiche semantische Analyse des gesamten Textmaterials, die aber den Rahmen der Dissertation gesprengt hätte.

Daher muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass sich die im Vorfeld erstellten Thesen für den Bereich der Sprachverwendung nicht angemessen nachweisen lassen. Dies muss nicht nur die eben dargestellten quasi technisch-methodischen Gründe haben. Es kann auch sein, dass die Teilnehmer hier zu wenig aus der Fortbildung mitgenommen haben und alte Sprachmuster auch am Ende der Reihe immer noch zu dominant waren. Auch hatte ich in Kap. 16.9 von meiner teilnehmenden Beobachtung berichtet, dass dieser sprachliche Aspekte vielleicht nicht genügend Raum gegenüber dem Einüben von Methoden und Frageformen bekommen haben könnte (wenngleich die beiden Aspekte freilich miteinander verbunden sind).

In den Interviews ist im Allgemeinen weder eine besonders festschreibend und vergangenheitsorientierte noch eine eindeutig verflüssigende, zukunfts zugewandte Sprache auffällig. Vielmehr lässt sich eher eine Durchmischung feststellen, wenngleich sich gerade in den Beispielen zum Ressourcenblick auf Schüler (Kap.18.4, S.539) eine vorhandene systemisch-konstruktivistische Haltung (und in Ansätzen: Sprache) aufzeigen lässt. Dies lässt die Vermutung zu, dass die Mitforscher bei diesem Thema u.U. noch in Mischformen ‚auf dem Weg‘ waren. Jedenfalls ermöglicht die Interview-Auswertung der Fortbildung es nicht, in ausreichendem Maße

⁵⁵⁴ ‚Schildern Sie bitte in Ihren Worten einen (möglichst aktuellen) schulischen Konfliktfall‘ (vgl. Kap. 15.1).

von einer deutlich wahrnehmbaren und daher plausiblen systemisch geprägten Veränderung der Sprachverwendung zu sprechen.⁵⁵⁵ Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass diese beraterrischen Sprachformen verstärkt v.a. in Beratungssituationen im engeren Sinne zum Tragen kommen, die aber in Schule eher die Ausnahme sind.

19.5 systemisch-konstruktivistische Methodenvielfalt

Auch wenn das letzte Unterkapitel keine ausreichend plausible Bestätigung der dortigen Thesen zeitigte, so kann dennoch die Frage aufgeworfen werden, inwieweit sich spätestens zum Seminarende eine beginnende Verfügbarkeit vielfältiger Methoden und Gesprächsinstrumente für die schulischen ‚Beratungs‘-Bereiche im weiteren Sinne und für die Einladung anderer zur Kooperation belegen lässt. Im Prinzip geht es um den Beginn eines Methodenrepertoires, das auch mit dem in Beraterkreisen üblichen, wenngleich eher unwissenschaftlichen Begriff des ‚Werkzeugkoffers‘ beschrieben werden könnte. Solche Methoden ermöglichen es, stärker Bezug auf die Form statt auf den Inhalt zu nehmen. Tatsächlich lassen sich einige Belege hierfür finden:

- Ich glaube, dass ich das jetzt damit umschreiben kann, dass ich [...] jetzt über Instrumente verfüge und über Denkweisen verfüge, die mir helfen, anders zu reagieren. (B 105)

- Und das denke ich ist ein hohes Ziel, ein hoher Anspruch, aber ich weiß, dass ich mit dem, was ich hier, ja an Handwerkszeug bekommen habe, dass ich mich damit gut auf den Weg machen kann. (F 28)

- Ich habe selber das Fach Reflexion im Unterricht und mit den Schülern reflektiere ich ihre Praxiserfahrungen, mit den Berufsschülern, Praktikum. Das heißt, sie bringen immer Problemsituationen mit, mit Kindern oder aber mit ihren Ausbildern, und da ist es für mich ganz gut, so verschiedene methodische Möglichkeiten zu haben, diese Sachen zu bearbeiten. Und zwar früher war es stärker so, dass ich der Berater war, das heißt, ich hatte einen Rat für sie. Und ich habe jetzt in diesem Jahr gelernt, dass ich durch gezieltes Fragenstellen oder durch, ja, bestimmte Methoden die Schüler selber anrege, einen Rat für sich zu finden. (J 2)

- Eine Rückmeldung zum Beispiel war, dass ich noch nie mit Eltern Probleme hatte. [...] Irgendwo kann ich das anscheinend ganz gut [...] . Im Nachhinein, wenn man eben so im Seminar die verschiedenen Faktoren dann sieht, die eben so was ausmachen - Gesprächsführung; wie eröffnet man ein Gespräch – dann hab ich viele Dinge entdeckt, die ich eigentlich automatisch, instinktiv oder vielleicht auch erlernt, im Lauf des Lebens, keine Ahnung, richtig gemacht habe, und bin aber auch auf viele Punkte gestoßen, wo ich sage: Okay, dass ist natürlich noch mal ein ganz wichtiger Punkt, den kann man ganz gezielt einsetzen. Da ist also einiges, was, denk ich, in Ordnung war, verstärkt worden. (G 5)

⁵⁵⁵ Etwas deutlichere Ergebnisse in der qualitativen Untersuchung bei Jäpelt (2004a, 118f), allerdings dort auch ‚im Werden‘.

- HF: [...] Daran würde ich merken, dass eine Fortbildungsreihe erfolgreich war: ‚Beratungsgespräche so zu führen, dass am Ende immer ein Fortschritt erkennbar ist‘. Ist das erreicht?

- L: Ja. Ist erreicht. - HF: Ja? - L: Wenn ich das Raster der kollegialen Beratung nehme und das anwende in der Praxis, ist das erreicht. Weil, mir ist klargeworden, [...] immer zum Schluss gibt es eine Endphase des Gesprächs, wo was bei rauskommen muss, also Zielformulierungen, oder, wie viel Prozent besser fühlst du dich jetzt oder so. Es geht darum, einfach den Klienten am Ende des Gesprächs noch mal persönlich zu fragen, oder auch irgendwo zu verpflichten, in Anführungsstrichen sage ich mal, ein Ergebnis zu formulieren. (HF-L 147 – L148)

- Diese verschiedenen Methoden, also, die habe ich mir alle schön noch mal kopiert, rausgeholt aus diesem dicken Werk, was Sie uns gegeben haben und die habe ich so in meiner Unterrichtsmappe drin, dass ich immer mal so gucken kann: Was könnte man denn für das eine oder andere daraus nehmen? (J 2)

- Und natürlich spielt [...] das Seminar eine große Rolle [...] darin, dass man natürlich Werkzeuge an die Hand bekommt, Methoden, Möglichkeiten, dass man Strukturen erkennt. (G 13) Und es sind natürlich auch Fähigkeiten dazu gekommen, die mir zum einen helfen, ja, Dinge anders zu strukturieren, besser zu sehen, wie sie wirklich sind, und da natürlich auch entsprechend gezielter zu handeln oder vielleicht auch gar nicht zu handeln. Also eben dieses Repertoire im Handeln ist besser geworden. (G 3)

Insgesamt lässt sich, allerdings mit Einschränkung der nicht ausreichend nachweisbaren sprachlichen Ausdifferenzierung im Sinne des Kap.19.4, festhalten, dass die Mitforscher im Bereich der Kommunikationsfähigkeit und –methoden nach Seminarende davon berichten, dass sie reflektierter auf alte und v.a. auch auf neue Kommunikations- und Beratungsmethoden aktiv zurückgreifen. Einige Teilnehmern berichten sogar von einer Vielfalt an Instrumenten, die nunmehr zur Verfügung stehen. Es wird allerdings auch noch später aufgezeigt werden, dass es auch Teilnehmer gab, die angesichts der Vielzahl an Mitteln und Methoden gegen Ende der Seminarreihe eher (noch) verwirrt schienen, wo also das weitere Ausprobieren in der Praxis weiter wichtig sein würde (vgl. Kap.24.3).

20 Auswertungskategorie: engagierte Distanzierungsfähigkeit

Professionelle Distanzierungsfähigkeit von engagierten Pädagogen⁵⁵⁶ bezieht sich v.a. auf zwei Aspekte immer wieder notwendiger Grenzsetzungen. Erstens die Fähigkeit, sich innerlich von Vorkommnissen im Job distanzieren zu können. Und zweitens das Geschick, in der Bezie-

⁵⁵⁶ Wie weiter oben erläutert, gehe ich davon aus, dass Pädagogen, die in ihrer unterrichtsfreien Zeit eine Fortbildung über 120 Stunden belegen und diese auch selber bezahlen, eher engagierte Kollegen sind. Gerade für diese ist das Thema der eigenen Grenzsetzung vermutlich besonders bedeutsam.

hungsgestaltung nach außen in flexibler und stimmiger Weise Grenzen (mit) setzen zu können. Grundsätzlich - und im pädagogischen Bereich noch verstärkt - haben Beziehung und Beziehungsgestaltung stets und unvermeidbar mit Autonomie, Abhängigkeit und Grenzsetzung zu tun. Grenzentscheidungen kann man als Pädagoge ‚nicht nicht treffen‘. Der Umgang mit Grenzen (mit)gestaltet im (Umgang mit dem) Prozess des Erwachsenwerdens sowohl die Art wechselseitigen Bezogenseins als auch individuelle Verantwortung und persönliche Identität. Nähe und Distanz ermöglichen sich gegenseitig. Pädagogische Beziehung ist ein emotional erlebtes⁵⁵⁷ lebendiges Zusammenleben mit sich ständig verändernden Grenzsetzungen in Achtung vor dem anderen.

Die in diesem Zusammenhang zu überprüfende These, geht davon aus, dass die Mitforscher zu Seminarenden über mehr Distanzierungs- und Abgrenzungsmöglichkeiten verfügen oder diese bewusster einsetzen. Eine verbesserte Wahrung eigener Grenzen würde sich dann sowohl auf eine angemessenere innere Distanzierungsfähigkeit als auch auf eine ausdifferenziertere aktive Abgrenzung beziehen. Diesen beiden Themen sind die nachfolgenden Unterkapitel gewidmet.

20.1 innere Distanzierungsfähigkeit

Für dieses Kapitel ist nach Belegen zu suchen, ob bzw. inwieweit die Mitforscher darüber berichten, dass sie vermehrt oder bewusster über innere Distanzierungsmöglichkeiten verfügen. Auch die Fähigkeit, aus einer Außenperspektive oder über Metareflexionen zu einer bewussten Bestimmung eigener Funktionen und Aufgaben zu gelangen (also alltagssprachlich zu ‚Rollen‘-Distanz), ist Teil einer solchen Distanzierungsfertigkeit. Das gilt auch für eine kontextbezogene und selbstreflexive Einschätzung des Spektrums eigener Handlungs- und Einflussmöglichkeiten. Hier gibt es wichtige Berührungspunkte mit dem Umgang mit Verantwortung und eigener Positionierung (Kap.18.1 und 18.2). Nachstehend werden zunächst Belege zu einer allgemein gewachsenen Distanzierungsfähigkeit zusammengestellt, danach werden Zitate hinzugefügt, die sich auf Selbstwahrnehmungsprozesse und die Einnahme einer Außenperspektive beziehen.

Eine gewachsene **Distanzierungsfähigkeit** wird von etlichen Mitforschern beschrieben. Zunächst einige allgemeinere Äußerungen, die sich auf den (inneren) Umgang mit Schülern, Eltern, Kollegen und Schulleitung beziehen:

- Ich kann vielleicht besser durchschauen, was passiert und lasse mich nicht so schnell selber da auch mit reinziehen. (A 8)

- So bin ich angelegt, das ist einfach in mir, stehe ich auch dazu, aber jetzt mit einer gesunden Distanz, und einer sich entwickelnden gesunden Distanz. (B 52) [...] hab ich eine Dis-

⁵⁵⁷ Emotionen und Empfindungen als Zentrum des eigenen Identitätserlebens und als Ausdruck tieferliegender organischer Weisheit bieten ein zentrales Orientierungsinstrument (Ciompi 1997, G.Schmidt 2004a). Gefühle

tanz gewonnen. Ich glaube, dass ich das jetzt damit umschreiben kann, [...] dass ich jetzt über Instrumente verfüge und über Denkweisen verfüge, die mir helfen, anders zu reagieren. (B 105)

- HF: [...] ,Woran würden Sie erkennen in einem Jahr, dass die Fortbildungsreihe für Sie erfolgreich war? Wenn ich innerlich so unabhängig bin, dass mich oben genannte Dinge nicht mehr oder deutlich weniger kratzen. Das klingt fast so, als wäre das erreicht? Sie nicken? - K: Jo. (HF-K/ K 103)

- Ich wäre vor einem Jahr sehr zerrissen gewesen, sehr emotional gewesen, hätte viele Gedanken wohl ähnlich gehabt, aber ich [...] spür, dass ich es eher auch ablegen kann. Also es ist nicht so dieses: Wooh und ganz unten, sondern schon auch so ein: Schaun mer mal, wie man es angehen kann. (B 17) [...] Es war immer diese, diese persönliche Betroffenheit, über die ich mich dann oft selbst geärgert hab, die mich sehr gefangen genommen hat, und ich dann manchmal eine zeitlang nur in diese Richtung denken konnte. Und da hab ich eindeutig das Gefühl: Ich kann es so ein bisschen rationaler ordnen und auch mal ablegen. Es ist nicht weg, es ist nicht immer gelöst, aber es ist eher abgelegt. (B 31)

- Und das habe ich mit Hilfe dieser theoretischen Sachen, die wir hier gemacht haben, schon erkannt und das finde ich gut. Es hat mir, es hat mich viel beruhigt. Ja. - HF: Ja. Wo man sich selbst dann nicht über Gebühr in Frage stellen muss? - E: Ja, ja. [allgemeines Gemurmel und Lachen] Genau, das brauchte ich nicht in Frage zu stellen. Das ist einfach wesentlich angenehmer. (E 29-30)

- [Der Satz „Schule ist eine Zwangsveranstaltung“] hilft mir jetzt sehr, Schüler anzunehmen, die sich halt nicht dem so anpassen, wie ich das als Lehrer mir wünsche. [...] wie dieser Satz mit der Verantwortung kommt dann dieser Satz, es ist eine Zwangsveranstaltung: Ich will was von ihm und er hat oder sie hat auch das Recht zu zeigen, ich will das jetzt im Moment nicht. (B 34)

- In ganz bestimmten Klassen habe ich durch die Fortbildung gelernt, in dieses System besser rein zu gucken, also gerade in Klassen mit Jungs, mit Jungs, die: Ach, ich bin doch der tolle Macho! oder so, da krieg ich heute noch so einen Kamm. Da geh ich mittlerweile viel distanzierter mit um, versuche, distanzierter mit umzugehen, weil ich einfach weiß: du bist hier in dieser Klasse, du spielst die und die Rolle und du musst die und die Rolle spielen, und wenn ich jetzt hinkomme und provoziere, dann tickert's noch mehr. (E 19)

- Bei den Eltern ist es schon so, dass ich mich zurücklehne und nicht mehr mich so angreifen lasse, dass ich das so persönlich nehme, also dass ich dann sage: Okay, wo haben sie denn Probleme, Distanz einfach wahre und das hat mir schon geholfen. (E 1) [...] HF: Das heißt,

das ist dann eine Prozessbegleitung für eine Entscheidungsfindung, wo die Verantwortung dann bei den Eltern liegt? - E: Genau. Richtig. Also da geh ich schon auf Distanz. (HF-E/ E 5)

- Muss ich nicht alles aushalten, sondern ich traue mich eher mich auch auszuklinken, ja. Ich lasse es nicht mehr so dicht an mich rankommen oder aber ich sehe es mit ein[em] Stück Abstand. Zum Beispiel denke ich mir: Warum macht der Kollege das jetzt so, hat der das so nötig oder. Darüber habe ich früher nicht so nachgedacht. (J 107)

- HF: Also im Unterschied zu einem authentischen sofort Nachgeben und seine Wut rauslassen oder explodieren oder was auch immer. - C: Ja, genau, dass ich da halt auch mir eine Auszeit nehme, einfach aus dem Raum rausgehe, Luft hole, nach einer Stunde noch mal hingeh. Also da hatte ich auch schon Situationen, wo es wirklich ganz hart war, wo der **Chef** irgendwas sagte, wo ich eine Riesenwut bekam: Ich glaube, das ist ja wohl eine Unverschämtheit. Und dann aber plötzlich kam: ey, mach erst mal Unterricht, du kannst nachher immer noch hingehen. Und da hat sich rausgestellt: Es war *gut*, es war gut. (HF-C/ C 40)

Einhergehend mit dieser Distanzierungsfähigkeit wird auf eine differenziertere **Selbstwahrnehmungsfähigkeit** hingewiesen:

- Selbstwahrnehmung [...], die ist auf jeden Fall genauer geworden. (E 125)

- Mehr Selbstdisziplin. Distanz kriegen, [...] ich denke einfach an Aufmerksamkeit und Bewusstheit. [...] Dass ich mich bewusster wahrnehme, bewusster in mir drinnen wahrnehme, und dann merke: Upps, jetzt ärgerst du dich, was machste damit. Dann kommt erst das andere. (C 42-43)

- Aber es hat bei mir einfach so ausgelöst, mich selber ein Stück zu beobachten, wie trete ich nicht nur inhaltlich auf, sondern auch äußerlich. [...] es ist jetzt nicht alles gut. So ist es nicht. [...] Aber ich, ja ich betrachte mich jetzt im Unterricht. (J 8, 13-14)

- Diese Wahrnehmung, dieses Bewusstsein: Was geht im Moment ab, wie fühle ich mich? Das ist in jedem Fall geschärft worden dadurch. (C 161)

Auch auf die Kunstfertigkeit, zunehmend eine **Außenperspektive** einnehmen zu können, wird ausdrücklich und wiederholt verwiesen. Diese hängt eng mit der Fähigkeit, sich selber (wohlwollend) beobachten zu können (Beobachtung 2. Ordnung), zusammen:

- [...] und unter diesem Aspekt muss ich sagen, hat mir die Fortbildung sehr geholfen, meine Situation und die schulische Situation stärker von außen zu sehen. Das heißt, ich kann mich so ein Stück emotional ausbremsen und es gelingt mir häufiger, mich erst mal ein Stück nach außen zu stellen und drauf zu gucken. Das tut mir ganz gut. Ich bin emotional nicht mehr so stark in Dinge verflochten. (J 2)

- Wenn ich mich weiter zurücknehme, kann ich ja auch Dinge sachlicher sehen. Und das ist diese Außenperspektive, die ich zunehmend mehr einnehmen möchte. (F 94)

- So ein Schlüsselerlebnis hatte ich auch im Verlaufe des Kurses, als wir [...] diese Familienkonstellation hatten, wo es jeder jedem recht machen wollte. Das ist im Ansatz auch eine Gefahr bei mir. [...] Aber mir wurde es dabei, beim Beobachten, ganz klar, dass es auch wirklich ganz viele Punkte gibt, wo es sich dann im Kreis dreht, und wo es einfach *nötig* ist, eine klare Position zu beziehen, auch wenn sie irgendeinem weh tut. Das war schön zu sehen an der Stelle. (B 44-45)

- Also von daher ist meine Position einfach ein Stück weit, ja ich sage mal, zurückgesetzter. Selbst mein Sitzplatz im Kollegium, im Lehrerzimmer ist mittlerweile ein anderer. Ich sitze außen, aber so, dass ich alle sehe, und ich denke, das spricht auch schon Bände. (G 22)

- HF: [...] Das könnte ja zum Beispiel auch heißen: [...] ich hab mehr Außenperspektive, gleichzeitig, dass ich mir immer so ein bisschen freundlich über die Schulter gucke, was grad passiert? - F: Das ist es. (HF-F/ F 62)

- Aber trotzdem habe ich gemerkt, dass die Art und Weise, *wie* ich meine Argumente gebracht habe und bzw. auch die Momente, wo ich mich einfach dann rausgehalten habe, weil ich gemerkt habe, das geht in eine Richtung, wo jetzt die Leute auch einfach erst mal Zeit brauchen drüber nachzudenken, da merke ich einfach, da hat sich eine ganze Menge verändert. (G 91)

Eine Vielzahl an Nennungen im Bereich der inneren Distanzierungsfähigkeit weist darauf hin, dass es für plausibel gehalten werden kann, dass eine erhebliche Teilnehmeranzahl diese Fertigkeit während der Seminarreihe ausbauen konnte. Es wird hier ansatzweise bereits deutlich, dass gerade mit diesem Punkt entlastende Momente anklingen, die explizit in Kap.23 verfolgt werden sollen.

20.2 aktive Grenzsetzung

Eine innere Distanzierungsfähigkeit und die Gewandtheit, eine Außenperspektive einnehmen zu können, helfen auch, sich nach außen gegen andere aktiv, selbstbestimmt und kontextorientiert abgrenzen zu können. Für Pädagogen, die mitunter eine Neigung dazu haben, sich selber zu überfordern und ‚auszubeuten‘, kann hier – so die Vermutung – eine wichtige Quelle für eine neue Sichtweise und für die eigene Gesundheitsprophylaxe liegen. Aus diesem Grunde ist dieses Unterkapitel auch mit ‚aktive Grenzsetzung‘ überschrieben und nicht mit dem allgemeineren Titel ‚Grenzungsgestaltung nach außen‘. Wichtig ist in diesem Zusammenhang nicht nur ein guter Kontakt mit sich selbst (vgl. Kap.21.1) sondern insb. auch die Kenntnis und Akzeptanz eigener sowie fremder Grenzen (vgl. Kap.23.1). Vor allem hat Abgrenzung bzw. Umgang mit angemessener Grenzsetzung mit Klarheit über Verantwortung (Kap.18.1) und über (die) eigene(n) Position(ierungen) zu tun (vgl. bereits die Äußerungen auf S.536 in Kap.18.2). An dieser Stelle der Dissertation sollen nun Bekundungen zu den Themen Abgrenzung im Allgemeinen

sowie Inanspruchnahme von Raum und Zeit wiedergegeben werden, die als Ausdruck von eigener Klarheit im aktiven Umgang mit Grenzen verstanden werden (vgl. auch Kap.23.2).

Gerade zum Stichpunkt **Abgrenzung** im Allgemeinen gibt es eine Vielzahl von Nennungen deutlicher Veränderungen.

- Eine Abgrenzung findet deutlicher statt. (G 8)

- Ich kann mich [...] stärker abgrenzen. (K 24)

- Also auch das sehe ich inzwischen [...] sehr viel deutlicher[,] meine eigenen Grenzen, und versuche die auch früher zu wahren. (K 72)

- Ich weiß gar nicht, wie wir das alles hinkriegen sollen. Da muss man sich zum Teil auch wirklich wehren und muss sagen, man kann es nicht, ne? (B 65)

- Und dass ich mich da so reinziehen lasse als Helfer, dass diese Erwartungen mich erdrücken. [...] Das Seminar hat mir deutlich geholfen einen anderen Blick auf das System zu werfen. Und deswegen mich halt mehr rauszunehmen. (L 119-120)

- Ich grenze das stärker ab. Also wenn ich jetzt nach Hause komme, dann [...] : Ich stelle erst mal die Schultasche weg und ziehe mir Hausschuhe an und, ja, gehe erst mal so durch das Haus oder irgendwie so was oder einmal durch den Garten, und dann [...]decke ich den Tisch, sage ich mal, ne? Und oftmals setze ich mich auch nicht gleich dann so nach dem Essen wieder [zur Arbeit] hin, sondern ich mache es abends um Fünf oder um Vier, wenn so ein Stück Abstand ist dazu, ja, dann geht es auch wieder besser. Und quäle mich nicht gleich wieder, indem ich es fertig haben will. (J 104)

- Bei Schülern, die sozial und emotional in einer Situation sind, die schwierig für die Schüler ist, ist mir gesagt worden, ich fange die irgendwo auf, bin aber dennoch klar. [...] Bei mir kommt kein Mitleid rüber, ja, weil es ihnen schlecht geht, sondern ich habe Verständnis, aber mache ihnen auch klar, dass es eine Richtung geben muss, wo ich sie bei unterstütze, aber dass sie da mitarbeiten müssen. (L 11)

- Dann müsste ich jetzt unter Umständen sagen: Dann ist das Gespräch zu Ende. Wenn wir zu keinem Verständnis kommen. Dann geht, dann ist es halt, dann, ja, es gibt auch da Grenzen. - HF: Man hat halt unterschiedliche Sichtweisen. - B: Ja. (B 86-87)

- Es hat sich dahin gehend was geändert, dass ich die selber auch überlegen lasse mit ganz bestimmten Fragestellungen, aber dass ich trotz alledem mich auch abgrenzen kann und sagen kann: Nee, das ist nicht meine Aufgabe. Also Sie sind Elternteil und das müssen Sie machen, Sie können nicht von mir jetzt alles erwarten. Fertig! Da habe ich immer noch so das Gefühl gehabt: Ja, hm, hm, du musst doch, ne? So. [...] Du bist doch eine gute Lehrerin und überhaupt. [...] Und willst ja auch geliebt werden, das hat ja auch immer was damit zu tun. Bist ja eine gute Lehrerin, die von allen geliebt wird. (E 83-85)

- Das Bedürfnis der Koordination ist da und wir koordinieren regelmäßig, aber es kommt oft wenig bei raus. [...] Da ist mir schon klarer geworden, dass irgend einer schon die Zielsetzung stärker übernehmen muss, und dass man manchmal einfach auch Grenzen zieht und sagt: Das bringt jetzt nicht mehr weiter, ich geh [...]: Jetzt an der Stelle ist dann auch Schluss, anstatt immer zu sitzen und hinterher nach Hause zu gehen und zu denken: Jetzt hat man ja so lange gesessen und doch wenig erreicht. (B 66)

- [L will nach kalkulierte hohem Einsatz an der neuen Schule wieder gezielt ‚runterfahren‘:] Und dann ist aber Schluss erst mal, also. Dann [nach zwei Wochen Herbstferien] bei Schulbeginn musst du dich ein bisschen mehr abgrenzen und das nicht so auf dich lasten, dann geht es dir nicht gut. Und auch nicht, sage ich mal, das Kollegium und die Leute verwöhnen, diesen Arbeitstakt immer zu haben, dass die Erwartungen schüren. (L 34)

- Und mir ist das einfach deutlicher geworden hier in diesem Jahr: Ich muss öfters Nein sagen oder Stopp. Aber ich kann es noch nicht. Aber es wird immer deutlicher, dass ich bei ganz bestimmten Sachen sagen muss: Nein, oder mich halt wirklich hinsetzen und mit diesem angeleiteten Denken, mit den Fragebögen, wirklich so ein Prozess begleitend, mich vorbereite bzw. auch hinterfragen. - HF: So eine Selbst-Supervision quasi. - E: Richtig. (E 120-121)

Die **Inanspruchnahme von Raum und Zeit** für sich bzw. auch seinen eigenen Körper als Aspekte pädagogischer Präsenz (Kap.9.6.2) werden ebenfalls von den Mitforschern als eine wichtige Umgestaltung genannt.

- [eigener Körper :] diese Bewegungsübung mit Stock, ja, spüren, den Körper als Resonanz, diese Sachen, wo es um einen selbst ging: Das war auch eine große Sache, die hier weiter geholfen hat. (L 27)

- [Territorium :] Ich komme da in die Klasse rein und ich denke da immer noch an dieses Bild: Wo ist mein Raum? [...] Wobei der Raum ist fließend. (C 59)

- Dann hab ich einmal gesagt, wenn ich so morgens komme und die Kinder so dicht kommen und dann haben Sie gesagt: sich Raum verschaffen. Ich mach es jetzt. Ich sage: Ich brauch jetzt erst mal Platz und ich muss ankommen. Ich lasse die Kinder oft..., Es gibt Kollegen, die sagen: Ihr bleibt draußen vor der Tür stehen. Und dann kommen die als Pulk rein. Das empfinde ich auch sehr schlimm. Und wenn ich komme und dann hab ich immer halt dann, ich sag dann: Ihr dürft mit rein kommen, aber lasst mich auch erst mal ankommen in der Klasse und an den Tisch. Und das funktioniert wirklich. [...] und jetzt, ich mach wirklich diese Bewegung: Ich brauche Platz, lasst, lasst mich erst mal ankommen. Und sie gehen dann auch zurück und ich, und, es ist ein Erziehungsprozess, aber es klappt und es schafft dann auch Raum, obwohl die Kinder da sind, hab ich auch erst mal meinen eigenen Raum anzukommen. (B 57-58)

- [Zeit :] Und mein Zeitmanagement: Dadurch, dass meine Selbstwahrnehmung genauer geworden ist, sagt mir mein Bauch öfter: Hoppla, wo bist du.

- Ich bin ruhiger geworden. Ich bin wesentlich ruhiger geworden. [...] Es hatte was mit hier der Ausbildung zu tun. [...] Es hat aber auch etwas damit zu tun, dass ich mir mehr Zeit lasse. (E 75)

Für gestiegene Fähigkeiten äußerer Abgrenzung lassen sich eine reichhaltige Auswahl an Beispielen und Zeugnissen der Mitforscher dokumentieren. Eine Kopplung an Außenperspektive und Selbstwahrnehmung wird hierbei deutlich, mehr Abgeklärtheit lässt sich vermuten, muss aber erst noch explizit nachgewiesen werden (vgl. Kap.23).

21 Auswertungskategorie: Ressourcenzugang

Ausdruck einer verstärkten Ressourcenorientierung ist nicht nur, wie in Kap.18.4 gesehen, Ausdruck von Wertschätzung gegenüber Schülern, Eltern und Kollegen. Es ist auch eine Haltung gegenüber sich selber als Pädagoge, nämlich darauf zu achten, in einer ressourcenvollen Haltung zu bleiben, sich angemessen um sich selber zu kümmern, für sich (wie ein reifer, wohlwollender Erwachsener) zu sorgen. Offensichtlich fiel es den Mitforschern auch am Ende der Seminarreihe immer noch schwer, eine Ressourcenorientierung auf sich als Pädagoge zu verbalisieren. Eine Haltung der selbstreflexiven, also auf sich selber als Pädagoge angewandten Ressourcenorientierung, wird in *ausdrücklicher* Form kaum (allerdings dennoch) angesprochen:

- Ich denke schon, dass ich viele Qualitäten habe, das ist mir dadurch auch bewusst geworden durch das Seminar, die noch mal auch zu unterscheiden, das gehört jetzt wohin? Was wende ich wann wo an? (C 39).

Gelingt es plausibel nachzuweisen, dass die Mitforscher über einen schnelleren oder bewussteren Zugriff auf ihre eigenen Ressourcen berichten, über eine Kenntnis von und Konzentration auf die eigenen Stärken? Haben sie einen direkteren Kontakt zu sich selber und mehr Sensibilität für von außen kommende Impulse und für die Wahrnehmung von inneren Resonanzen entwickelt? Wirkt sich dies, falls vorhanden, auf außerschulische Erfahrungen und Beziehungen aus - und, wenn ja, wie? Gerade die Ressourcenhaltung gegenüber sich selbst spielte in der Informationsveranstaltung zur Seminarreihe eine – für manche Teilnehmer wichtige oder gar entscheidende – Rolle:

- Was mich direkt am Anfang beeindruckt hat, das hat mit der ersten Veranstaltung, mit der Vorstellungsveranstaltung zu tun. Und da hast du den Satz gesagt: Wenn es am Ende einer Stunde jemandem im Klassenraum besser geht als mir, ist was falsch gelaufen. Das war der Satz, der mich veranlasst hat, hierhin zu gehen. Nicht, weil ich mir dadurch gewisse Inhalte versprochen habe, sondern weil ich das mit der Persönlichkeit des Seminarleiters verbunden habe. (L 4).

Auch benennt eine Mitforscherin sehr klar den hypnosystemischen Aspekt der Verbindung von Ressourcenorientierung mit eigener Aufmerksamkeitsfokussierung:

- Du kannst es positiv sehen, du kannst das Negative sehen und kannst nachher immer noch für dich auswerten oder mit Hilfe von anderen auswerten, wie gehst du weiter vor. Bleibst du eben in diesem Unguten drinnen oder gehst du woanders hin. (C 19)

In den beiden folgenden Unterkapiteln soll untersucht werden, ob bzw. inwieweit die Teilnehmer davon berichten, dass sie eine erhöhte Aufmerksamkeit für das eigene Wohlergehen in schulischen Kontexten feststellen können (Kap.21.1), und, ob sie Momente von Selbstvalidierung zeigen (Kap.21.2). Beide Punkte können als Ausdruck einer gestärkten Ressourcenhaltung und eines unmittelbaren Ressourcenzugangs angesehen werden.

21.1 Achtsamkeit für eigenes Wohlergehen

Ein verstärktes Achten auf das eigene Wohlergehen kann gerade für engagierte Pädagogen sehr wichtig sein. Dieses Kapitel zum eigenen Ressourcenzugang bzw. –zugriff steht inhaltlich nahe bei Fragen von Distanzierungs- und Abgrenzungsfähigkeit (Kap.20), wie schon bei den ersten Zitaten deutlich wird.

Achtsamkeit für eigenes Wohlergehen beinhaltet die Fähigkeit,

auf sich selber zu achten:

- HF: Das heißt, der Umgang mit sich selber ist auch ein Stück anders geworden. - K: Der ist völlig anders. Also viel überlegter. [...] Deutlich freundlicher [K lacht], sehr deutlich. [...] Das ist für mich ein ganz wichtiger Baustein. [...] Dass es nicht nötig ist, also dass man schon seine Arbeit machen muss, das ist der eine Aspekt, ja? Und der andere Aspekt ist aber, dass man auch das Recht hat, man darf es, nach sich zu gucken, zu gucken, wie geht es. (HF-K 49, K 49, 53, 54)

- Ja, und dass die [Schüler] gerne in die Schule gehen. Das nehme ich ernst. Das will ich auch, das will ich für mich und für die Kinder auch. Und mir soll es gut gehen, das hatten wir ja am Anfang auch gehabt. Mir soll es gut gehen in der Schule im Unterricht. (C 73)

- [...] ein Stück Egoismus, der mir eigentlich ansonsten immer fremd ist, aber den habe ich mir zugelegt, weil es mir an der Schule besser gehen soll. Damit ich einfach auch meinen Job halbwegs vernünftig hinkriegen kann. (G 77)

- Ich bin in mehreren Schulhäusern, sogar in zwei Kindergärten, ja? Ich arbeite daran, dass ich Dinge schnell sehe, ja?, und dass ich einfach bevor es mir schlecht geht, und schlecht wird, [lacht] dass ich vorher das rechtzeitig merke und einfach dann auch handeln kann, und nicht mehr so überrascht werde von dem Tralala der anderen, sage ich mal, oder von den Systemen, wie die sind. (K 97)

- Man will ja ein Ziel erreichen und darf sich seine Kunden nicht vergraulen, aber natürlich ist es manchmal wichtig, ganz klare Worte zu finden, und da kann ich eigentlich an dem Eingangssatz anknüpfen, den du gesagt hast, ja? Wenn es jemandem besser geht als mir, dann ist

was falsch gelaufen. Das klingt sehr provokativ, habe den auch gleich in die Schule reingetragen bei uns dann. (L 25)

- Es geht mir momentan in der Schule so gut wie in den letzten acht Jahren nicht. (G 21)

- [...was] durch die Fortbildung zu diesem Punkt gravierend sich eingeschlichen hat, ist: Trenne schärfer zu Hause, was Schule ist und was Privatleben ist, und [...] ich muss mehr dafür sorgen, wirklich ganz groß..., also ich meine, ich tue auch viele private Dinge, aber es ist so, diese Gefahr, wenn man seinen Beruf eigentlich liebt und wenn man ihn gern macht und wenn es nicht jetzt einfach nur Geldverdienen ist, dass man es wirklich einfach übertreibt - und das, das ist mir in dem Jahr klarer geworden. (B 99)

- Es hat sich, es hat sich verstärkt. Also ich denke jetzt vermehrt auch darüber nach, Schule nimmt einen großen Raum in meinem Leben ein, und ich denke, ich muss es ein bisschen kürzen. Also ich will daran arbeiten z. B., dass ich auch für mein eigenes Wohlergehen Sorge mit einer größeren Freizeit von Schule weg, einfach dass ich von Schule einen größeren Abstand gewinnen kann. Ich hab den Abstand Freitags Nachmittags bis Samstags Abends, aber sagen wir mal bis Sonntag Morgen, und dann ist es schon wieder da und da muss ich mehr Grenzen ziehen.

- HF: Das ist ein Prozess, wo Sie im Moment dran sind. - B: Ja. (B 89-90)

- Ich habe jetzt, für mich zumindest, schon mal eine Sache wieder aufgegriffen, die ich schon mal gemacht hatte, die ich auch hier schon aufgeschrieben habe, dass ich dazu selber dazu beitragen kann. Ich habe mir [als Förderpädagogin] wieder eine Beratungsstunde geschaffen. (A 43)

- Ich bin jetzt dabei, vielleicht wieder aus einer Arbeitsgruppe rauszugehen, die sehr anstrengend ist für mich. [...] Das nimmt mir sehr viel Zeit weg. Ich finde es zwar wichtig, aber das sind total viele Konferenzen, die manchmal wenig bringen, weil nur die Hälfte der Kollegen kommt, das ist freiwillig. Und das Ganze ist [...] wenig effektiv [...], und ich weiß noch nicht, was ich da mache. Also, ich bin hin und her gerissen, ob ich es mal zum Thema mache oder aber ob ich mich abmelde. [...] Ich glaube, es hängt ein bisschen mit der Fortbildung zusammen. Mir wäre [von allein], glaube ich, nicht der Gedanke gekommen, mich eventuell abzumelden. [J lacht] - HF: Ja, und was hat diesen Gedanken wachsen lassen? - J: Ja, dass ich einfach, wenn ich mich unwohl fühle, dass ich nicht alles aushalten muss. (J 78,79,81, HF-J 82, J 82)

- Es gibt manche Menschen, die sind, die taktieren halt einfach so und da komme ich nicht mit. Und das nimmt so viel Energie, um rauszufinden: Was will denn der überhaupt? Und da, also da habe ich mittlerweile gelernt: Okay, will ich nicht. Also das ist mir zu anstrengend. Das ist auch hier so mein Zeitmanagement. [...] Wenn die wirklich was wollen, dann kommen sie noch mal auf mich zu. Das hat auch was mit Zeit- und Energiearbeit zu tun. (E 36)

mit **eigenen Ressourcen** angemessen und notfalls **schonend** umzugehen (s.auch Kap.20):

- Also auch da habe ich dazu gelernt, so nach dem Motto: Man steckt die Energie da rein, wo man wirklich was machen kann, was ändern kann, was bewirken kann, und lässt sie nach Möglichkeit da weg, wo sowieso nichts geht. (K 74)

- Wenn ich an die Koordination denke, die so eine Sache wirklich ist, die manchmal belastet, da bin ich aber jetzt dabei, das auch zu ändern. Es entlastet, auch wenn man es dann einfach sagt. Ich will nicht mehr hinhören, was, wie ist das Gefühl, [...] was wollen die anderen, sondern wirklich auch einfach mal sagen: Ich möchte jetzt das und das. Und machen wir das oder? (B 74)

sich zu schützen

- Ich denke, wenn jemand mit mir spricht, denke ich zu oft, da hab ich das Gefühl, das Verständnis oder sich [...] in den anderen hinein zu versetzen, das geht zu weit. Also ich, das, das ist auch ein Punkt, wo ich mich manchmal schützen muss. Muss nicht jeden verstehen. (B 75)

- HF: Was würden Sie auf die Frage, wie sie sich um ihr eigenes Wohlergehen in der Schule kümmern, antworten? Und da sagten Sie: ‚Ich grenze mich von manchen Diskussionen ab.‘ [...] Hat sich das bestätigt in der Fortbildung oder ist das schwächer geworden? [...] - A: Das hat sich auch bestätigt. [...] Das ist einfach die beste Art, mich zu schützen. Wenn ich mich in jede Diskussion, die läuft, mit einmischen würde oder mit beteiligen würde, dann hätte ich gar keine Verschnaufpause mehr, glaube ich. Und manche Diskussionen halte ich auch nicht für wert, geführt zu werden. Und dann fällt es mir auch sehr leicht, mich nicht einzumischen. (HF-A 53, A 53,54)

- [spricht über innerschulische Konfliktlagen:] Und ich glaube, ich hab auch gelernt in dieser Zeit, vielleicht an einigen Stellen schon zu entscheiden: Das ist jetzt zu hoch für mich, ich entziehe mich dem einfach. Es ist auch etwas, was ich versuchen muss, also wirklich sagen: Es ist jetzt nicht mein Ding. Versuch ich ganz klar, das will ich nicht mehr. (B 17)

eigene Grenzen zu kennen und zu akzeptieren:

- Ich glaube, das Wohlergehen hat sich ein Stück gesteigert, nicht so sehr in äußeren Bedingungen. Aber dahingehend, dass ich es besser ertrage. Ja, oder aber, mich von manchen Dingen besser abgrenze. (J 111)

- Ich kann besser umgehen, kann besser stehen lassen und sage immer wieder ganz bewusst: Okay, das kann ich jetzt nicht ändern, das muss ich jetzt so hinnehmen. Punkt. Und damit geht es mir persönlich einfach besser. (K 77)

- Aber, ich kann, denk ich, mit anders umgehen jetzt, wenn ich merke, wo die Einschränkungen eben sind. [...] ich versuche z. B. auch diesen Satz wirklich zu vermeiden: Man kann doch nichts machen, und: Immer dasselbe. Ich finde, in diesem Beruf muss man schon auch Ziele haben, die ein Stückchen über das Normale, die drüber schweben. Aber man muss auch kri-

tisch wissen: Ich kann es nicht erreichen. Aber wenn ich den Level zu weit unten ansetze, dann wird es vielleicht auch langweilig und weniger gut. (B 51)

- HF: Wobei dieser Gedanke: Ich kann sie nicht ändern... - B: Ist ja okay eigentlich, ne? - HF: Hör ich jetzt irgendwie, das ist doch entlastend. Damals, vor dem Jahr, war das aber noch nicht so'n entlastender Gedanke, sondern eher so ein ärgerlicher oder sich ärgender oder was war das vor einem Jahr? - B: Ein verletzender. So, so, ja, doch, so, Unfähigkeit auch. Und jetzt denk ich eher so: Es ist so. Lässt sich nicht ändern. (HF-B/ B 79)

- Bedeutet natürlich auch, dass die Distanz dann wieder größer wird zur X-Person und Y-Person und, das ist halt einfach so. Also ich kann keinen dazu zwingen, jetzt in dem Moment zu sehen, wie ich das sehe. Vielleicht kommt es irgendwann. - HF: Ja. Das heißt, da ist auch so ein Stück Akzeptanz gewachsen? - E: Genau. - HF: .Mehr Klarheit dafür, was kann ich verändern? - E: Genau. Richtig. Also das ist klarer geworden. Ja. (E 41-43)

- Und dann mache ich viele Dinge selbst, weil ich es nicht aushalte, und weil ich auch denke, die Klasse leidet darunter oder sonst was. Ja? Und darauf hat sich das sehr bezogen. - HF: Wie geht es Ihnen damit jetzt? - J: Ich mache jetzt manches einfach, ohne mich aufzuregen. (J 84-85)

Rahmen, die man momentan oder ohne vergleichsweise (sehr/zu) hohen Aufwand nicht verändern kann, **anzunehmen**:

- Jetzt bist Du nun mal in der Siebten, wenn Du jetzt wieder mit Widerständen reingehst, wird das wieder total Scheiße. Also siehste zu, dass du was Positives aufbaust, finde dich damit ab. Und da habe ich halt auch viel gelesen in den Sommerferien, habe das Lesebuch durchgearbeitet. - HF: Das ist eine Akzeptanz von was? - C: Von den Gegebenheiten, vom Rahmen... - HF: Was Sie nicht ändern können? - C: Ja, genau. (C 89-91)

- Und ich weiß heute, damit bin ich noch nicht ganz fertig und auch nicht ganz zufrieden, dass ich mich ein Stück weit mit diesem System arrangieren muss. Das geht in bestimmten Dingen auch, dass ich sag: Okay, wenn da etwas ist, was zwar falsch ist, mir aber bei meinem Ziel nutzt, dann *kann* ich es auch ein Stück weit nutzen, dann muss ich mich auch ein Stück weit drauf einlassen. (G 15) Also man geht mit diesen chaotischen Strukturen um, während ich früher sicherlich ein Stück weit auch immer versucht hätte, diese chaotischen Strukturen aufzudecken. (G 62)

- E: Ein Blick für das Machbare. - HF: Wobei das Machbare mitbestimmt ist durch das, wie die Gruppe sich verhält? - E: Genau. Genau. (E 77-78)

- [teilweise bleibt auch eine Ambivalenz:] Es gibt Dinge, die ich nicht ändern kann, über die rege ich mich nicht mehr so sehr auf. Die sind auch nicht so wichtig. Aber es gibt Dinge, über die rege ich mich nach wie vor auf: Über die Gesprächskultur im Kollegium rege ich mich

nach wie vor auf, auch wenn sich die nicht ändern wird. [...] Aber das habe ich vorher auch schon gesehen. Vielleicht kann ich besser jetzt benennen, was da passiert. (A 57, 58)

Die vergleichsweise umfangreiche Nennung von Punkten zum Thema der Achtsamkeit für das eigene Wohlergehen durch fast alle Mitforscher lässt vermuten, dass hier ein zentraler Lernmoment der Fortbildungsreihe zu sehen ist. Deutlich wird auch, dass, auf sich selber zu achten und freundlich mit sich selber umzugehen, viel mit Akzeptanz, also mit Akkomodationsprozessen, zu tun hat.

21.2 Selbstvalidierung

Die Achtsamkeit für das eigene Wohlergehen kann zu offener Selbstkonfrontation in Gegenwart wichtiger Anderer führen, die in Kap. 9.6.3 als Selbstvalidierung bezeichnet worden ist. Damit ist eine selbst- und kontextachtsame, angemessene Selbstbehauptung (und keine blinde Selbstdurchsetzung) gemeint. Erforderlich hierfür ist zunächst Selbstklärung, bevor in Prozessen der Selbstvalidierung das eigene Profil für andere sichtbar wird bzw. werden kann. Gelebte Selbstvalidierung ist Ergebnis eines Entwicklungsprozesses und einer inneren Haltung; sie kann nicht durch bestimmte Methoden (allein) umgesetzt werden. Insofern können auch die hier vorliegenden Stellungnahmen als Ausdruck innerer Haltungen (ähnlich wie im Kapitel über Beziehungsgestaltung) verstanden werden.

Voraussetzung für selbstvalidierendes Verhalten ist (wiederholte) **Selbstklärung**. In Kap. 19.1 sind zahlreiche Belegstellen zu Selbstklärung als Methode angegeben. In diesem Kapitel ist damit mehr eine Haltung gemeint:

- Und das ist in vielen Sachen hier, ob das jetzt ressourcenorientiert ist zu arbeiten oder vorbereiten von Gespräch oder jetzt dies: Was will ich überhaupt in der Schule? Wo gibt es da eine Möglichkeit? Wo kann ich da ansetzen? Was brauche ich? Wer kann mir helfen? Also diese Fragen sind auf jeden Fall mehr da als vorher. (E 121)

- Und das sind eigentlich *die* Sachen, die ich hier aufgeschrieben habe, die mir kolossal auf den Keks gehen: Diese blöden Schreibtischarbeiten [E lacht] Wo ich mir gesagt habe: Was bewirke ich denn? Mit diesen Schreibtischarbeiten. Überhaupt nichts. Also Umgang mit schwierigen Schülern, Eltern, Kollegen – Super! Will ich auch. Ich meine, ich bin Lehrerin, möchte auch Lehrerin sein, und das gehört dazu. [...] Aber: Schreibtischarbeit, Protokolle, Briefe an Eltern, Statistiken, Berichte, Konzeptionen: Aaaaaaaaah! [...]ich will eine Arbeit machen, die ich selber bestimme. Ich will aber keine Arbeit machen, wo ich merke: Die will ich gar nicht. (E 46-47) [diese Einsicht führte zur Entscheidung, aus der Schulleitungs(teil)funktion wieder auszustiegen, vgl.Kap.22.2.3]

Selbstvalidierung bedeutet, sich sichtbar zu machen, sein **eigenes Profil zu zeigen**. Auf S.548 in Kap. 18.6 wurden bereits einige entsprechende Belegstellen aufgeführt. Auch können

einige der Äußerungen aus den Kap.20.2 und 21.1 problemlos auch als Ausdrücke von Selbstvalidierung gelesen werden. Es können weitere Belege, in denen es insb. um eine selbstvalidierende *Haltung* geht, genannt werden:

- Da gibt es, ja, da gibt es eine Sache dazu, dass ich gelernt habe, Leute oder Menschen, die mich nicht wertschätzen oder meine Arbeit nicht wertschätzen, zu lassen. Denen muss ich nicht hinterherlaufen. (C 140)

- Das ist für mich auch ein neuer Aspekt, [...] dass ich da auch eine Klarheit gewonnen habe und auch ganz bewusst nicht zurück will. Natürlich gucke ich, wo ich kompromissbereit sein kann und muss. Darum geht es mir nicht. Das war noch nie mein Problem, ja? Aber ich rudere nicht zurück. Ja? Ich gucke nach rechts und links, gibt es einen anderen Weg dahin, aber ich will nicht zurückgehen. (K 84)

- [...] wo ich mich auch in dem Moment wohl gefühlt hab, also wo ich nicht das Gefühl habe, wie kommt das jetzt an bei Anderen, sondern wo ich für mich eigentlich auch ziemlich schnell klar war, dass ich jetzt sage: Ist okay, [...] das steht im Raum - und da kann man nicht rütteln dran, sondern da - und merke, dass das Andern manchmal gar nicht so bewusst ist, sondern dann auch bewusst wird. Und so in dem Jahr gab es schon immer mal Fälle, wo ich auch reagiert hab im Gespräch mit Kollegen, und gesagt hab auch manchmal [...] hinterher, das hab ich jetzt gesagt, das hab ich irgendwie, das, den Mut hatte ich durch den Lehrgang. (B 110)

- Das ist mir schon wichtig, eigene Werte vorzuleben, [...] wenn es um Konflikte oder sonst irgendwelche Themen ging, mit den Kindern zu sprechen, und dann habe ich schon meine Sicht der Dinge gesagt und versucht rüber zu bringen und mit den Kindern darüber gesprochen. (A 31) [vgl.a. das Thema ‚Vorbild‘ auf S.543 in Kap.18.5]

- HF: Sie haben geschrieben bei viertens: Inwieweit könnte man sagen, dass ich für Stresserzeugung selber beitrage? Vor einem Jahr: ‚Ich möchte immer noch von den anderen verstanden werden.‘ Da scheint mir jetzt, das hat abgenommen? - K: Ja. [...] Das ist sicher auch ein Resultat der Fortbildung, dass ich, also mein Bedürfnis nimmt ab, dass mich die anderen verstehen. [...] das sehe ich, das mache ich, es ist richtig. Punkt. Ob die das verstehen oder nicht. Das ist ihre Geschichte. (HF-K 86/ K 86-88)

- Ich hab inzwischen mehr Mut und hab das auch schon mehrere Male geäußert, dass wir so Dinge nicht schaffen können. Wenn wir nicht andere Möglichkeiten auch, andere Hilfsmittel bekommen, also sprich: mehr Personal, mehr Kollegen. Auch Fachpersonal, das uns einfach zur Seite steht. (B 61)

- Und dann sagt einer zu mir: Haben sie eben geweint? Sag ich: Nee. Aber ich habe einen Knoten im Hals. Und das war so, da hatten wir beide uns ausgesprochen. (F 52, F 54)

- Also ich sage auch meine Meinung und [...] ganz klar also: Ich glaube, dass hier und hier Probleme sind, ich merke Unsicherheit bei Ihrem Kind in den und den Situationen und ich

würde einfach mal als Mutter mich noch mal beraten lassen. Oder bei Schülern sage ich ganz klar: Hier, da musst du auf dich aufpassen und da müsst ihr zuhause das abklären. Also das gehört nicht in Schule rein. [...] Und dann sind mir manche Eltern [...] dankbar, wenn ich Tacheles rede, indem ich dann auch ganz klar sage: Ich glaube nicht, dass ihr Kind Probleme hat, ich glaube, Sie haben Probleme. Also das sage ich dann und: Sie müssen auf sich aufpassen. (E 5-E6)

Ein guter Ressourcenzugang und Selbstvalidierung können mit eigener **Freude** verbunden sein

- HF: Wie kümmern Sie sich um Ihr eigenes Wohlergehen? - E: Ja, indem ich das mache, was ich gerne mache. (HF-E/ E 106)

- HF: [Sie haben geschrieben:] ‚Ich achte darauf, mit den Schülern auch solche Dinge zu unternehmen, die mir sehr viel Freude bereiten.‘ [...] Hat sich das bestätigt durch die Fortbildung, oder was hat sich verändert? – B: Auch, das ist so ein Satz. Das steht ja da viel stärker da. (B 92-93)

- Und diese halbe Stunde, die ich da [in unserem Trainingsraum] in aller Ruhe mich mit einem Schüler unterhalten kann, die empfinde ich für mich als sehr wohltuend. [...] Das ist einfach mein Ding, sage ich so. Und ein halbstündiges Gespräch mit einem Schüler im Trainingsraum sorgt dafür, dass mir diese Schüler im Schulalltag freudestrahlend begegnen (G 44)

Anhand der Belegstellen wird deutlich, dass bei etlichen Mitforschern und Seminarteilnehmern die gestiegene Haltung der Achtsamkeit für das eigene Wohlergehen sich – in Analogie zu Kap.20.2 (aktive Grenzsetzung) – auch im Ausdruck nach außen manifestiert. Im Unterschied zum gerade genannten Kapitel 20.2 besitzt Selbstvalidierung weniger die (ansatzweise) bedrohliche Qualität eines Sich-Wehrens, von *Grenzwahrung*, sondern eher die Qualität eines Ausdrucks von Selbstwertgefühl. Es finden sich dementsprechend, wie teilweise schon in den vorherigen Kapiteln, weitere erste Belege positiver Bewertung des systemischen Ansatzes und des Seminars - hier die Verbindung von Ressourcenzugang und Selbstvalidierung mit Aspekten von Freude am Beruf.

22 Auswertungskategorie: Systemblick

Eine systemische Weiterbildung will – das ist sicherlich wesentliches Charakteristikum dieses Ansatzes - ein Denken in und Schauen auf Systeme, Umwelten, Kopplungen und ihre Spielregeln anregen, so dass Zusammenhänge deutlich und ein Überblick möglich werden können. Eine systemische Fortbildung kann auf die Übertragung und Anwendung eines solchen System-Blicks auf Schule zielen (Kap.22.1). Auch können Entwicklungsprozesse des eigenen Schulhauses systemisch wahrgenommen und betrachtet werden (Kap.22.2). Und schließlich kann

untersucht werden, ob bzw. inwieweit die Mitforscher ein Denken in bzw. eine Berücksichtigung von Systemen ganz grundsätzlich – im Sinne der Veränderung kognitiver Strukturen - erworben haben (Kap.22.3).

Die zentrale Untersuchungsfrage in diesem Zusammenhang lautet dementsprechend, ob die Mitforscher (anhand) von differenzierteren Systemkenntnissen berichten. Und konkreter: tun sie das auch im Zusammenhang mit dem Schulsystem im Allgemeinen? Zeigen sie vermehrte Kenntnisse über und/ oder berücksichtigen sie in ihren Überlegungen stärker das Systems des eigenen *Schulhauses* in seinen vielgestaltigen Facetten? Denken sie grundsätzlich vermehrt und/ oder bewusster in Systemen, Umwelten und Interdependenzen? Und gibt es erste Erkenntnisse, wie ein solches Denken und Schauen sich auswirkt?

22.1 systemischer Blick auf Schule

Die systemische Sichtweise auf Schule zu übertragen, bedeutet, verstärkt das entsprechende System (deutsches Schulsystem, Schulhaus, Klasse, Kollegium usw.⁵⁵⁸) in seiner Qualität als eigenständiges System mit eigenen Regeln und Mustern wahrzunehmen. Wichtig ist zu untersuchen, ob bzw. inwieweit die Mitforscher entsprechende Sichtweisen anwenden bzw. von ihnen berichten.

Etliche Mitforscher verwenden den **Systembegriff**, und zwar flexibel für unterschiedliche Systemarten. Deutlich wird, dass sie bei Anwendung des Systemblicks gerade auch auf Zusammenhänge und ihre Position innerhalb dieser Bezüge achten.

- Ich glaube, ich war auch auf der Suche nach so was, wie jetzt [diese Fortbildung], ne? Eine andere Möglichkeit zu finden, wie kann man damit, mit diesen Schwierigkeiten umgehen und wie kann man das mal von einer anderen Perspektive betrachten und guckt wirklich mal ins System: Was geht? Was geht nicht? Unabhängig von der Persönlichkeit. [...] Ich kann jetzt wirklich besser auch mal ein ganzes System betrachten. Aber auch Familiensystem oder so. Also alle Systeme einfach. Dass der Fokus sich verändert hat, vergrößert hat, letztendlich. (K 52)

- [...] wie es darum ging, dass ich dieses System wirklich vor Augen geführt bekommen habe, also dass ich es *gesehen* habe, wie es ist, und wo ich dann geguckt habe für mich: Wo stehe ich denn da überhaupt in diesem System? Was kann ich machen? Was habe ich bereits vorher gemacht? Ohne Hauptschulzweigeleiterin. Was tue ich jetzt mehr? (E 46)

- Was will ich überhaupt in der Schule? Wo gibt es da eine Möglichkeit? Wo kann ich da ansetzen? Was brauche ich? Wer kann mir helfen? Also diese Fragen sind auf jeden Fall mehr da als vorher. (E 121)

⁵⁵⁸ Was ein System ist, entscheidet der Beobachter.

- Und mir ist ganz stark bewusst geworden, dass Schule für mich als Gesamtsystem immer das Interessante ist. [...] Es gibt keinen Teil der Schule, für den ich mich verantwortlich fühlen möchte bzw. es gibt keinen Teil der Schule, für den ich mich *nicht* ein Stück weit verantwortlich fühle. (G 24)

- HF: Das heißt, könnte man das so beschreiben: Das ist ein Weg, auf dem ich seit längerem bin, wo das letzte Jahr ein weiterer Meilenstein oder Abschnitt oder war? - K: Ja. Ja, mit Sicherheit auch ein ganz wichtiger, um einfach noch mal die, ja nicht nur die Theorie jetzt, aber einfach diese anderen Sichtweisen, also je nach Baustein, und zwar sowohl auf Eltern, auf Kinder bezogen, auf Schulorganisation bezogen, auf Kollegen bezogen, also eigentlich auf das gesamte System, in dem ich hier drin bin, bezogen. (HF-K / K 37)

- HF: [...] was wieder heißt, es ist ein Blick auf die Organisation, auf die Organisationskultur, was sich, letzte Frage dann, durch die Veranstaltung noch mal verstärkt hat, wenn ich das richtig verstanden habe? - G: Er ist ein bisschen schärfer geworden, würde ich sagen. Der Blick selber in seinen Ausmaßen hat sich nicht geändert, weil, ich habe erkannt, dass ich den Blick schon immer so gehabt habe. (HF-G / G 111)

- [Machtstrukturen in der Schule] Ja. Die hab ich erkannt. [Allgemeines Gelächter] Die sind ganz deutlich geworden. HF: Also deutlicher als vorher. - E: Ja. Auf jeden Fall. (E 123-124)

- Aber ich glaube auch, dass ich dieses System Klasse in manchen Situationen außer Acht gelassen habe. Wer da welche Position hat. [...] Was ist denn das für ein System? Was passiert denn da, wer ist denn da drin und wer macht da was, ne? (E 78)

- Es ändert sich was am System. Wenn ich freundlicher bin, sind die automatisch auch freundlicher. (C 52)

- Das Seminar hat mir deutlich geholfen einen anderen Blick auf das System zu werfen. Und deswegen mich halt mehr rauszunehmen. (L 120)

Außerdem werden **Kontexte** – auch hier wieder: verschiedenster Art – in den Blick genommen und für das eigene Vorgehen berücksichtigt. Hier kommen auch entlastende, entschuldigende, akzeptierende Aspekte zum Tragen (vgl. Kap.20).

1. Kontextberücksichtigung allgemein:

- Also ich buche diese Schuld nicht mehr bei mir, sondern das ist dieses System. Und dieses System ist am Anfang sehr verunsichernd. Und wenn man Strukturen erkennt und weiß, das passiert jetzt aus den und den Gründen, die haben die und die Bedürfnisse, und die kannst du nicht erfüllen oder willst sie nicht mehr erfüllen oder brauchst sie nicht mehr erfüllen, hast du einen anderen Blick. (E 25)

- [im Rückblick über den Aufstieg ins Schulleitungsteam:] Also ich buche diese Schuld nicht mehr bei mir, sondern das ist dieses System. Und dieses System ist am Anfang sehr verunsichernd. Und wenn man Strukturen erkennt und weiß, das passiert jetzt aus den und den Grün-

den, die haben die und die Bedürfnisse, und die kannst du nicht erfüllen oder willst sie nicht mehr erfüllen oder brauchst sie nicht mehr erfüllen, hast du einen anderen Blick. (E 29)

- [...] dass wir so Dinge nicht schaffen können. Wenn wir nicht andere Möglichkeiten auch, andere Hilfsmittel bekommen, also sprich: mehr Personal, mehr Kollegen. (B 61)

- [ambivalent:] Also dieser Effekt, ich mache für die Schüler das, was in meinen Augen richtig ist. Die Rahmenbedingungen sorgen dafür, dass das nicht funktioniert, der Lehrgang wird weggestrichen *und* an der eigenen Schule haben wir noch die negativen Folgen, dass drei Klassen zu zwei zusammengelegt werden. Also so ein, ja, dass man eigentlich das Gefühl hat, man *muss* eigentlich strategischer handeln. Man muss eigentlich gucken: dürfen wir diese Schülerzahlen unterschreiten?, was vielleicht für den einzelnen Schüler dann wieder bedeutet, dass man ihm nicht unbedingt individuell die Förderung [...] zugesteht. [...] Also, man muss zumindest den Horizont ein Stück weit erweitern, um alle diese Möglichkeiten erst mal auch in Betracht zu ziehen. So zu handeln fällt mir nach wie vor sehr, sehr schwer. [...] - HF: Und die Frage ist, wie geht es Ihnen damit? – G: Also, so als Grundthema würde ich schon mal erst sagen: Schlecht! Das kann ich eigentlich in vielen Situationen, also mit dem Erkennen dieser Vernetzung, ich würde sagen, dass da Frustration eintritt. [...] Was letztendlich dann, gerade was jetzt Schüler angeht, aber doch wieder dazu führt, dass man natürlich mit entsprechenden Maßnahmen schon auch seinen Teil dazu beitragen kann, das wieder gerade zu biegen. [...] Also dieses Abwägen, mit mehr Wissen über die Vernetzung, das ist natürlich auch eine, eigentlich auch eine schöne Sache. Wenn man auch da wieder ein Stück Sicherheit gewinnt. (G 37, 38, HF-G 40, G 40, 42)

2. einige spezifische Beispiele:

a. Kontext ‚Schule als Zwangsveranstaltung:‘

- Es gab ja immer wieder diesen Schlagsatz: Schule ist eine Zwangsveranstaltung, der gestern ja auch von Kolleginnen schon fiel. Dieses Bewusstsein auch erst mal zu kriegen, in welcher Situation die Kinder im Endeffekt stecken. (L 41)

- [Der Satz ‚Schule ist eine Zwangsveranstaltung‘] hilft mir jetzt sehr, Schüler anzunehmen, die sich halt nicht dem so anpassen, wie ich das als Lehrer mir wünsche. (B 34)

- [über die Vision, in der Förderschule den Schülern keine Aufgaben mit nach Hause zu geben:] [...Vision] die sich aus meinen Beratungserfahrungen gebildet hat und mit einem systemischen Blick ein Wunsch vielleicht verinnerlicht hat. Ja, weil ich in Beratungssituationen ja immer wieder auf dieses Thema zurückkommen muss, weil es zum Schulalltag, zur Schulorganisation dazu gehört, dass jemand seine Hausaufgaben macht, und dass sich daran unglaublich viel festmacht bei Schülern, die welches Problem auch immer haben. (L 46)

b. Kontext Gesellschaft, Kultusministerium und Schulhierarchie:

- Ich denke, das ist jetzt insgesamt ein Entwicklungsprozess. Ich hab früher, obwohl ich selbst Mutter bin, Eltern anders erlebt. Ich hab Eltern als Feinde erlebt, Eltern als Feinde der

Lehrer, und, oder mir persönlich, ja? Und dann, nachdem wir diese Einführungsveranstaltung hatten und es ging um Struktur, ist mir noch mal bewusst geworden, dass die Eltern nicht einfach so, wenn sie Probleme haben, wenn sie Widerspruch einlegen, so, etwas gegen einen persönlich haben, sondern dass das, im Grund genommen, ein politisches Problem ist, was also die ganze Gesellschaft betrifft, sprich: Arbeitslosigkeit, Druck der Eltern. Dann die Sache vom Kultusministerium, was da alles gefordert wird, geleistet wird usw., dass sich das fortsetzt bis in die Familie rein. Und ich kann das Ganze jetzt auch neutraler sehen. (C 3)

- Das ist eben so der Knackpunkt. Also ich denke eben, Schule, Schulhierarchie, ob es eine Hierarchie, also unsere Schulleitung, die kriegt ja wieder von oben die Anweisungen, ist ein sehr komplexes Feld. [...] Und da merke ich eben, dass ich Probleme kriege, weil mein eigenes Bild, so wie ich gerne Schüler unterrichten möchte, kriege ich selten, nee, kriege ich schon in der Klasse hin, aber es ist in diesem staatlichen Schulsystem nicht so möglich, wie ich es gerne hätte, weil wir zu viele Auflagen haben, weil wir zu viele Richtlinien haben, Einschränkungen haben. (C 7)

c. Verbindung der beiden Kontexte des Pädagogischen:

- Also das sage ich auch den Schülern in den Beratungsgesprächen. [...] Warum hast du diesen Erziehungshilfebedarf? Den hast du, weil auch du, vielleicht auch deine Eltern oder andere Leute, sich so verhalten, dass du dich so verhältst, dass es Probleme gibt, dass du aneckst. Und du, es liegt jetzt an dir mit, das zu ändern, das kann ich nicht für dich machen. [...] Und ich sage aber auch, es an die Hand nehmen, weil, wenn ich es nicht an die Hand nehme, dann schafft er es nicht. (L 70-71)

d. zielgerichtete Kommunikation im Schulsystem

- [...] dieses strategische Reden, Diskutieren, wie auch immer. Wenn ich was erreichen möchte, wie kriege ich es am ehesten hin? Aber das habe ich [in der Eingangsreflexion] geschrieben, ich hätte gern eine Art [...] diplomatischer zu sein. So ganz kann ich es noch nicht, aber ich kann so versuchen auch, ja strategisch Leute einzuwickeln oder so. (C 39)

Weiter berichten die Mitforscher im Zusammenhang mit dem Systemblick, dass sie mehr **Struktur und Klarheit** gewonnen haben:

- HF: Wenn man Ihre Kinder fragte, was hat denn die Frau C in dem Jahr, die war jetzt auf Fortbildung, was vermutet ihr, hat die da gelernt? [...] – C: [...] Die hat eine Struktur gelernt, die bereitet den Unterricht ganz anders vor, hat immer einen roten Faden. [...] Die sieht alles, nimmt uns aber wahr in unserer Persönlichkeit; geht nicht über irgendwelche Dinge hinweg; spürt atmosphärisch, wenn was nicht stimmt und geht drauf ein, spricht das an, macht das transparent; geht mit Leuten vor die Tür, um die nicht bloßzustellen, nach Möglichkeit. (HF-C 60, C 61)

- Also ich denke schon, dass einfach die Beschäftigung mit diesen Themen, die wir ja jetzt das Jahr durch hatten, ja, dass ich durch diese Beschäftigung damit, vielleicht Dinge, die ich vorher nur erahnt habe, jetzt benennen kann, die Struktur besser sehe, diese ganzen Konflikte, Fallen, was auch immer, aber umfassend. (K 13)

- Viele Dinge sind mir klar, die vorher, früher vielleicht gespürt habe, wo ich aber nie wusste, was ist denn das jetzt und wo ich also einfach häufig reingetappt bin. (K 4)

- [...] wobei, früher hab ich viel mehr Energie einsetzen müssen. Ich denke, das hängt schon damit zusammen, dass ich heute sehr viel klarer sagen kann: Das und das erwarte ich, das ist für mich dran, das ist wichtig. Ich glaube, das mein Einsatz früher in zeitlicher Hinsicht, in energetischer Hinsicht, sehr viel höher war. (K 35)

- Und dann sehe ich manches im Gespräch auch von Anderen irgendwo klarer und kann ganz deutlich sagen: Was du jetzt sagst, hat mit der Sache, an der wir jetzt hier arbeiten wollen, nichts zu tun. Das ist wichtig, ist aber eine andere Frage und hat hier nichts zu tun. Und da, solche Dinge bring ich jetzt *deutlicher* ein. (B 109)

- Der Punkt ist ja also im Vorfeld zu gucken auf die Fallen, also auf die Einladungen. Mir vorher die eigene Position sehr klar machen, im Vorfeld, die aber auch formulieren und die Eltern fragen, worum es ihnen geht. Also einfach diese Klarheit auf allen Ebenen so gut das halt geht mit Leuten. (K 96)

- Es hat insgesamt die Wahrnehmung schon geschärft, was mich und mein Umfeld betrifft, und Positionierungen, Umgang mit anderen, [...] Beziehungsgestaltung. (C 164-165)

Die Vielzahl der Nennungen in diesem Bereich lässt erkennen, dass die besondere Berücksichtigung von Systemen, Kontexten und Regeln ein für die Mitforscher wichtiger Bereich ist, der zu mehr Klarheit führt bzw. geführt hat (vgl.a. Kap.23.2). Die flexible Verwendbarkeit der Systemidee ist offensichtlich gerade für Schule mit ihren vielfältigen und unterschiedlichen Kontexten ein gut handhabbares Modell, um für sich Orientierung zu finden und sich angemessen zu positionieren bzw. um Beziehung adäquat gestalten zu können.

22.2 Schulentwicklungsprozesse am eigenen Schulhaus

In diesem Unterkapitel geht es um die Verbindung des Systemblicks mit dem eigenen Schulhaus. Ein systemischer Blick kann, so die Vermutung, zu einer verbesserten Kenntnis des Systems des eigenen Schulhauses führen. Bei Involviertheit in Schulentwicklungsprozesse kann dies gerade für engagierte schulische Pädagogen hilfreich sein (Kap.11). Es ist daher zu untersuchen, ob bzw. inwieweit die Mitforscher eine systemische *Sicht* von Schulentwicklung für die eigene Schule entwickelt haben (Kap. 22.2.1). Außerdem ist zu erforschen, ob bzw. inwieweit eine systemische Fortbildung von einzelnen Lehrern zu *Auswirkungen* auf das eigene Schulhaus führt (Kap. 22.2.2), wie es aufgrund des systemischen Interdependenzpostulats möglich oder zu ver-

muten ist. Schließlich soll nachgeprüft werden, ob bzw. inwieweit eine systemische Fortbildung aus Sicht des einzelnen Pädagogen Auswirkungen für die *Passung von sich als Mitarbeiter* und seinem Schulhaus als Organisation hat (Kap. 22.2.3).

22.2.1 systemische Sicht von Schulentwicklung für die eigene Schule

Ein wichtiger Aspekt der Relevanz des systemischen Ansatzes für schulpädagogische Felder, so lässt sich vermuten, kann v.a. für engagierte Lehrer in der Möglichkeit liegen, Schulentwicklungsprozesse professioneller in Augenschein zu nehmen. Zu diesem Thema gibt es ein paar Äußerungen, die Geschwindigkeit, Vorgehen und eigenen Anspruch im Zusammenhang mit Entwicklungsprozessen am eigenen Schulhaus betreffen.

- Das System Schule ist in meinen Augen nicht geeignet, um Dinge von heute auf morgen umzudrehen und umzukippen und zu verändern. Es muss ein langsamer Prozess sein, auf dem letztendlich auch ganz viele mitgenommen werden müssen. Diese Chance muss jeder haben, wenn man das nicht macht, wenn man Lehrer nicht mitnimmt, wenn man Eltern nicht mitnimmt, dann wird man keine Akzeptanz mehr haben. [...] Das ist bestätigt worden, auch gerade durch die letzten beiden [Seminar-]Blöcke. (G 54,56)

- Aber ich denke auch, macht mir manchmal Probleme, wie das Kollegium insgesamt so mit Innovationen umgeht. Und da war die eine Sitzung, die wir hatten, auch aufschlussreich, ne? Wo Sie zum Beispiel gesagt haben, wenn man nicht - was haben Sie gesagt: zwei Drittel? - sicher ist, dass zwei Drittel mitzieht, dann soll man es sein lassen. [...] das heißt ja nicht, dass man das nicht darf oder nicht soll, aber man muss darauf achten, und ich denke, man sollte dann wirklich nicht insistieren, wenn....- HF: Wenn kein Bedarf geäußert wird. - B: Ja. Ja. Das ist mir deutlicher geworden auch, darauf in Zukunft mehr zu achten. (B 68, 70, HF-B / B 71)

- Was ich jetzt zu der Gruppe unserer Schule⁵⁵⁹ noch mal sagen möchte ist folgendes: Ich kann die Kritik der anderen verstehen. Die ist auch berechtigt. Ohne Zweifel. Ich würde es aber wünschen, dass es wieder so wäre, weil es uns als Gruppe und uns als Schule sehr gut getan hat, denn es ist was anderes, wenn ein oder zwei Leute eine solche Fortbildung machen. Die können nicht Multiplikator dessen sein, was man dort lernt. [...] Wir können uns gegenseitig viel besser unterstützen. Und so lässt es sich einfacher weitergeben, als wenn es nur zwei sind, oder vielleicht nur einer. (F 29, 31)

- Als greifbaren Fakt, um vielleicht eine Handlungsanleitung zu haben, fand ich den Zettel, weil ich natürlich auch grad in der Situation bin mit dem Trainingsraum an der Schule, wo ja gerade was installiert wird, den Zettel vom Samstag: Wen muss ich alles einbeziehen, um etwas in der Schule zu installieren? Das fand ich sehr hilfreich. Das ist so ein Grundmuster, an wen

man alles denken muss, dass man gewisse Leute nicht außen vor lassen darf, weil die fühlen sich dann übergangen. Und an was ich alles denken muss, oder es ist auch einfach ein Handlungsrahmen. (L 77)

- Ja, das ist eine Sache, mit der ich mich selbst noch nicht so befasst habe. [...] Ich selbst habe mich innerlich noch nicht groß mit dem Gedanken befasst, an dem System Schule etwas verändern zu wollen. Ich bin ja Teil einer Veränderung, weil es gibt auf einmal die Abteilung für Erziehungshilfe an der Gesamtschule, was ja eine Organisationsänderung ist. Und das erlebe ich in Folge von persönlichen Rückmeldungen als eine positive Sache, und bestärkt mich, darin weiter zu arbeiten, aber ich habe das ja nicht verändert, sondern es ist eine Organisationsänderung vom Schulamt aus für die Schule. - HF: Aber die Prozesse, die sich verändern, das geht ja weiter, das läuft ja weiter... - L: Sind mit meiner Person im Endeffekt verbunden, erst mal. (L 79-80)

Deutlich wird hier, dass Überlegungen zur Schulhausentwicklung vor allem von den Mitforschern (F, G, L) angestellt werden, die am eigenen Schulhaus in einem umfassenderen Transformationsprozess (Etablierung der ‚Trainingsraummethode‘, vgl. Bründel/Simon 2003) einbezogen sind. Allerdings gibt es auch einige Einzelvertreter von Schulen, die das Thema ebenfalls aufgenommen haben. Auf alle Fälle kann festgehalten werden, dass auch für Nicht-Schulleitungsmitglieder das Thema der Schulentwicklung aus systemischer Sicht interessant und hilfreich ist. Die in den Belegen zum Vorschein kommende Skepsis und Vorsicht im Kontext von Schulentwicklungsprozessen muss nicht als Infragestellung des systemischen Ansatzes interpretiert werden, sie kann durchaus auch als Ausdruck systemisch-konstruktivistischer Kenntnisse und Blickweisen auf dem Gebiet der Schulentwicklung verstanden werden.

22.2.2 Auswirkungen der Fortbildung auf das eigene Schulhaus

Auch bei Einzelvertretern (d.h. Pädagogen, die als alleinige Mitarbeiter ihrer Schule an der Fortbildungsveranstaltung teilnahmen) kann aufgrund des Interdependenz-Postulats der Systemik vermutet werden, dass ihr geändertes Verhalten Einfluss auf Abläufe, Spielregeln und die Kultur des eigenen Schulhauses haben kann (vgl. Kap.8.1.1) Andererseits wird diese Möglichkeit der Systemveränderung gerade auch von systemischen Vertretern für den schulischen Bereich sehr kritisch gesehen, da Schule als ein konservatives, nur schwer veränderbares System gilt. Daher kann Äußerungen der Mitforscher auf diesem Gebiet mit Spannung entgegen gesehen werden. Zugleich obliegt dem Hauptforscher, sich zu entscheiden, welche Äußerungen er für ausreichend hält, um hier aufgeführt zu werden. Möglich wäre, bereits eine Äußerung wie: „Es ändert sich was am System. Wenn ich freundlicher bin, sind die automatisch auch freundlicher“

⁵⁵⁹ gemeint ist hier: die Gruppe der Vertreter einer Schule in der Fortbildung. Während ansonsten von den verschiedenen Schulen nur Einzellehrer vertreten waren, gab es von einer Schule mehrere Pädagogen in der Fortbil-

(C 52) anzuführen. Darauf verzichte ich im Folgenden, um mich auf deutlichere Entwicklungsprozesse zu beschränken.

- Ja, das, was, glaube ich, für mich am fassbarsten und am konkretesten gewesen ist in diesem Jahr, [...] das ist die Methode der Fallberatung, denn das haben wir dann auch versucht bei uns im Kollegium zu etablieren. Das wurde noch mal mit unterstützt von einer Kollegin. [...] Wir haben's dann beide sozusagen gemeinsam in unser Kollegium reingetragen. [...] Und es hat auch, glaube ich, zu der Erfahrung geführt bei der Kollegin, die ich mir gewünscht habe, nämlich, dass wenn man solche Gespräche strukturiert, und auch versucht, in zeitlichen Rahmen zu bringen, an die man sich hält, dass es dann effektiver ist, als wenn man einfach nur so mal über ein Problem redet, und nicht zu einem Punkt kommt, und es immer wieder von vorne beginnt. Das erlebe ich in unserem Kollegium als ganz besonders extrem. (A 1-2)

- Und Teambildung heißt halt natürlich schon ganz klar, ich will ein Stück weit Einfluss nehmen auf die Leute, die mit mir in der gleichen Klasse unterrichten, speziell in meiner Klasse. (G 77) [...] HF: Ich hab ja das System, ich hab verschiedene Leute und in dem Moment, wo Sie als Einzelner mit Anderen zusammen ein Team bilden, verändert sich ja was an der Struktur der Schule. Wo ich Sie vorhin so verstanden habe, dass Sie sagen: Ich bin da auch aktiv, so auf die Leute zuzugehen und dafür zu sorgen, so verbindend, dass das Team wirken kann? – G: Absolut, ja (HF-G / G 102)

zur Etablierung des Trainingsraumes an der eigenen Schule

- HF: was für Auswirkungen gibt es auf das System Schule/Schulhaus? – F: [...] Eine positive Veränderung [...] sehe ich darin, dass wir den Trainingsraum installiert haben. (HF-F/ F 33)

- ich habe das auch von Anfang an so gesehen. Ich habe nicht nur den Trainingsraum gesehen mit seinem Effekt speziell für den Unterricht, sondern ich habe den Trainingsraum immer als Dreh- und Angelpunkt der Atmosphäre an der Schule empfunden. Also, die Kommunikation, die unter den Lehrkräften entsteht durch den Trainingsraum, ich wüsste keine Maßnahme, wie man die intensiver gestalten könnte. (G 110)

- Es ist ja erst angelaufen und, ja, wie wirkt sich das aus auf die anderen Kollegen? Ich denke, es ist für sie eine Entlastung, und sie erleben immer mehr mit, mit was für einer relativ einfachen Methode man ungestört unterrichten kann. Und man hilft auch, und das ist es ja, man verhilft den Schülern mehr zu diesem Bewusstsein zu kommen: Ich bin für das, was ich tue, eigenverantwortlich. [...] Und so denke ich, ist diese Veränderung des Systems [...] angelegt worden jetzt dadurch. (F 37)

Auswirkungen auf andere Schulhäuser:

- Ich find diesen Satz⁵⁶⁰ ja eigentlich so einfach. Aber [...] vor dem Kurs [...] es war mir nicht so im Blick und ich hätte es nicht so äußern können. Und ich hab ihn schon oft geäußert, auch jetzt im Gespräch mit anderen, und spüre, dass die eine ähnliche Erfahrung machen, dass sie sagen: Das ist genial. Also eine Freundin an einer anderen Schule hat gesagt: Du, dieser Satz, der hängt mir jetzt auch immer nach. Ich denke, das hat offensichtlich eine enorme Wirkung. Entlastend und [...] auch wegbereitend. Also dass man sich das einfach, bevor man überhaupt eine Aufgabe nimmt, auch diese Frage bewusst stellt. (B 21)

Die Nennungen der Mitforscher beziehen v.a. auf das Trainingsraumkonzept, auf Fallberatung und Teambildung, also auf überwiegend innerschulische Kooperationsprozesse. Auch hier sind wieder die Nennungen der Mehrfach-Vertreter des gleichen Schulhauses zahlreicher. Interessant ist der Hinweis, dass über die Kommunikation zwischen einer Einzelvertreterin, die in der Seminarreihe dabei war, und einer anderen Pädagogin einer anderen Schule, sich in der Schule der letzteren ebenfalls Auswirkungen ergeben, wenngleich nicht so umfangreich wie in den zuerst genannten Beispielen.

22.2.3 Auswirkungen für die Passung von Mitarbeiter und Organisation

Die zunehmende Gewinnung eines Blicks auf das System des eigenen Schulhauses, auf seine Strukturen und Spielregeln sowie auf die systemisch-konstruktivistische Theorie zur Schulentwicklung kann dazu führen, nicht nur Entwicklungschancen gezielt anzupeilen, sondern gerade auch Prozesse, die im eigenen Schulhaus vielleicht nicht so gut laufen, deutlicher zu sehen. Insofern kann vermutet werden, dass, vermehrt systemisch zu sehen, als ambivalent erfahren werden kann. Es kann ggf. zu mehr Unzufriedenheit über die Umstände im eigenen Schulhaus kommen und damit zu der Frage, wie man mit einer solchen Situation umgehen kann, darf, muss. Solche Fragen (und die darauf gegebenen Antworten) können zugleich eng mit Selbstklärung und Selbstvalidierung verknüpft sein. Tatsächlich berichten fünf der elf interviewten Mitforscher über Überlegungen der beruflichen Veränderung, die das eigene Schulhaus tangieren bis hin zum Schulwechsel oder zum Ausstieg aus der erweiterten Schulleitung.

- Was ganz klar für mich geworden ist in diesem Jahr, dass ich jetzt klar sagen kann: Ich will nicht mehr die Rolle als Hauptschulzweigleiterin weiter machen. Ich muss jetzt nur noch den Zeitpunkt abwarten, wo ich dann wirklich rausgehen kann, ohne dass die andern so ins Schleudern kommen. Ich denke, am Ende des Schuljahres wird es dann soweit sein, dass ich dann sage: Hier, ich geh raus. (E 43) [Diese Seminarteile zur Schulentwicklung] waren sehr

⁵⁶⁰ Hier ist einer der Sätze zum angemessenen Umgang mit Verantwortung gemeint (Kap. 9.11 Umgang mit Verantwortung), wahrscheinlich: Wer sie als erster nimmt, hat sie.

wichtig. Also die waren eigentlich ausschlaggebend für mich, [...] wie es darum ging, dass ich dieses System wirklich vor Augen geführt bekommen habe. (E 46)

- Im Grunde genommen sehe ich im Moment zwei Wege: Entweder drin bleiben, meine Situation so gut wie möglich zu machen für die Schüler, oder eben aus dem System aussteigen. - HF: System wäre System Schulhaus oder? - C: [...] konkrete Schule im Moment. Das ist ja mehr so mein persönliches Problem. (C 10-11) [...] HF: das ist belastend auch, oder? - C: Nee, ist nicht belastender. Im Gegenteil, es ist, ich sehe eher Möglichkeiten, nicht auszusteigen. [...] Es ist klar, wesentlich klarer. (HF-C 17, C 17,18) [...] Ich weiß nach dem Seminar, ich muss nicht ewig an diesem Schulhof kleben. Ich habe für mich jetzt schon neue Perspektive, vielleicht doch raus, mich versetzen lassen. (C 168)

- HF: Durch den Arbeitsplatzwechsel, den du jetzt gemacht hast, hast du einfach für Dich klarere Arbeitsstrukturen, so dass dieses Gefühl von: Ich mache nichts wirklich richtig, sich ein Stück weit reduziert hat, oder dabei ist zu reduzieren? - L: Ja. Und was total interessant ist: Ein Systemwechsel – mitzumachen. Von der Förderschule in die Gesamtschule zu gehen, diese Strukturen jetzt neu kennen zu lernen. Das ist für mich interessant und motivierend. (HF-L / L 112)

- [...] eine Funktionsstelle [...] . Eigentlich ist es ein Stück weit mein Ding. Mittlerweile bin ich aber davon eigentlich schon wieder weggekommen. Weil ähnlich, wie die Frau E das jetzt formuliert hat, habe ich keine Lust, meine Kraft, wie sagt man, aus dem Umgang mit Schülern rauszuziehen, aus dem alltäglichen Geschäft des Lehrers, und in etwas rein zu stecken, ja, was eigentlich sehr uneffektiv ist. Unter gewissen Bedingungen könnte ich mir sehr gut vorstellen, so was zu machen, aber die Bedingungen, glaube ich, sind heutzutage nicht zu realisieren. Und deswegen ist der Gedanke für mich eigentlich auch ganz weg gerückt. [...] Ja, aber ganz bewusst, und das auch gerade an den letzten Seminarblöcken, die wir jetzt gemacht haben, als es um diese ‚Organisationstruktur Schule‘ ging, da hat sich das noch mal gefestigt, hat noch mal ein bisschen Klarheit bekommen. (G 27-28)

- Ich bin jetzt dabei, vielleicht wieder aus einer Arbeitsgruppe rauszugehen, die sehr anstrengend ist für mich. [...] Das nimmt mir sehr viel Zeit weg. Ich finde es zwar wichtig, aber das sind total viele Konferenzen, die manchmal wenig bringen, weil nur die Hälfte der Kollegen kommt, das ist freiwillig. (J 79)

Im Verlauf der Seminarreihe haben einige Teilnehmer also zum Teil essentielle, das individuelle berufliche Selbstbild betreffende Überlegungen im Verhältnis zum eigenen Schulhaus angestellt und mitunter auch für das System erhebliche Folgen zeitigende Entscheidungen getrof-

fen.⁵⁶¹ Der Frage, ob bzw. inwieweit diese Überlegungen bzw. Entscheidungen mit einer eher grundsätzlich veränderten Sichtweise zu tun haben, ist das folgende Kapitel gewidmet.

22.3 systemisch-konstruktivistische Denkstruktur und Gesamtblick

Ein verstärktes Denken in Systemen und Umwelten (bei Heranziehen einer konstruktivistischen Epistemologie) müsste ein grundsätzlich anderes Wahrnehmen, Denken und Schauen mit sich bringen, dessen Existenz – zumindest in wesentlichen Teilen oder Ansätzen - am Ende einer einjährigen Fortbildung vermutet werden kann. In diesem Unterkapitel werden Belegstellen angeführt, die – nach der Wortwahl der Teilnehmer⁵⁶² – sich auf Veränderungen in der Art ihres ‚Denkens‘ und ‚Schauens‘ beziehen. Es geht hier also um die Beschreibung einer grundsätzlichen Veränderung von Wahrnehmung. Damit befinden sich diese Zitate in einem Kernbereich dessen, was diese Seminarevaluation anhand von Interviews überprüfen will: den Wandel von Kognitionsstrukturen.⁵⁶³

Der veränderte Blick wird von einigen Teilnehmern explizit genannt. Die Veränderung wird dabei u.a. als intensiver Gesamtblick und als hinzugewonnene Perspektivenvielfalt beschrieben:

- Ich habe einen anderen **Blick** auf die Schule bekommen. (J 94)

- Ich glaube, dass die Sache, die wir gerade besprochen haben, wie Haltung, Meinungen, Reflexion über sein eigenes Tun und Denken, wenn das in einem Gleichgewicht ist und wenn das durch so eine Veranstaltung bestätigt und gestärkt wird - das hilft ja auch sehr viel weiter -, dann hat man in dem Jahr gelernt, sich ein Fundament zu bilden für seine Arbeit. Und dieses Fundament-Bilden, das hat mir sehr weiter geholfen, also im Endeffekt ein Findungsprozess. Auch als Einstimmung auf meine Arbeit, die ich jetzt begonnen habe. Und ich gehe [...] als Beraterpersönlichkeit gestärkt aus dem Seminar raus. So kann ich unterschreiben, ich kann das jetzt nicht an einzelnen Veranstaltungspunkten festmachen, weil das einfach auch darum ging, einen anderen, systemischen Blick auf das System Schule zu lenken. (L 38)

- Die Positionierung, [...] die Fallen, [...] aber das hängt ja alles zusammen, diese eigene Klarheit, [...] also einfach diese Abgrenzung für mich selber. [...] Ich meine damit, dass ich dadurch, dass ich für mich einen anderen Blick gewonnen habe, dadurch klare Position beziehen kann. Also ich habe, glaube ich, schon immer in meinem Leben Stellung bezogen. [...] Aber ich denke, ich kann es heute mit einer anderen Klarheit. [...] Und überlege mir sehr genau, wann ich

⁵⁶¹ Insofern handelt es sich ggf. ebenfalls um Auswirkungen der Fortbildung auf das eigene Schulhaus, wie bereits das vorherige Kapitel überschrieben war.

⁵⁶² In den Zitaten tauchen die Begriffe ‚Denken‘ bzw. ‚Blick‘ als Wortwahl der interviewten Mitforscher wörtlich auf.

⁵⁶³ Diese können nicht direkt nachgewiesen werden, über sie können aber die Experten für die eigenen Kognitionen (die jeweiligen Mitforscher) Auskunft geben (vgl. Kap.4).

Verantwortung übernehme. Ja? Und habe gelernt eben dann auch mal einfach den Mund zu halten und gar nichts zu sagen. Und zu gucken, was passiert. Und dadurch, dass ich mich für mich selbst klarer positioniere, kann ich das halt auch. [...] Dadurch habe ich mehr Ressourcen. (K 42, 43,45-47)

- HF: [...] und dann hatten Sie gesagt, das war das letzte, was ich mir hier notiert hab: ‚Es hat Spaß gemacht, viele Dinge immer wieder anders zu hinterfragen.‘ - F: Ja, man bekommt einen weiteren Blick, Dinge zu betrachten. - HF: Mehr Perspektiven? - F: Ja klar. Auf jeden Fall. (HF-F 69 bis F 70)

Eine Mitforscherin berichtet von einem anderen **Denken**:

- Ich meine erkannt zu haben, dass mein Einsatz vorher, also mein Denken, ganz stark geprägt war, jetzt in Elterngesprächen: Da sind Eltern und ich muss ihnen zeigen - es geht jetzt nur um Problemfälle -, wie man vielleicht mit dem Kind besser umgehen kann oder wie man das Kind ändern kann. Und ich hab eigentlich einen doppelten Druck erfahren, einmal, dass ich ja auch an eigene Grenzen komme, dass ich ja auch nicht immer Lösungen weiß, und zum anderen, dass Eltern sich eben nicht so leicht manipulieren lassen. [...] Ich wusste vorher nicht, woran es liegt, dass es nicht gelingt. Also mein eigenes schon, meine Grenze erkannte ich schon, aber die beim Anderen nicht. Und das ist mir im Laufe des Lehrgangs in vielen Situationen immer klarer geworden. (B 2-3)

- [...] hab ich eine Distanz gewonnen. Ich glaube, dass ich das jetzt damit umschreiben kann, dass ich ein, dass ich jetzt über Instrumente verfüge und über Denkweisen verfüge, die mir helfen, anders zu reagieren. (B 105)

- [...] das, was ich plötzlich so durch dieses systemische Denken sehen konnte, auch klar zu äußern. Weil das auch manchmal, es ist tatsächlich so eine Ebene, die sachlich ist, [...] sie kommt jedenfalls *an*, bei Anderen. Also man rückt ein Stück [ab], man kommt eher weg [von] jetzt: ‚das hat die XY gesagt und die musste auch schon wieder was sagen‘, sondern die Sache steht mir im Raum. (B 110) [Und dann wirkt sich das so auf die Gruppe aus,] dass sie mitgeht, also dass sie zielgerichtet mitgeht. (B 112)

Die Äußerungen dieser insgesamt fünf Mitforscher belegen, dass zumindest einige Seminarteilnehmer (das entspricht der Hälfte der für diese Arbeit ausgewerteten Interviewte) zu Seminarende und in eigener Wortwahl sehr deutlich von einem veränderten Blick bzw. Denken sprechen. Der Zusammenhang, in dem diese Beschreibungen stehen (seien es konkrete Belegstellen, sei es der Kontext der in dieser Evaluation festgehaltenen Zitate überhaupt), erlaubt es, die Qualität der Veränderung als eine Verstärkung systemisch-konstruktivistischer Sicht- und Denkweisen zu beschreiben. Damit lässt sich hier vielleicht deutlicher als an anderen Belegstellen konstatieren, dass mit einiger Plausibilität behauptet werden kann, dass die Weiterbildung kognitive Wahrnehmungs- und Sinnstrukturen im Sinne systemisch-konstruktivistischer Ideen

verändert hat. Dies ist allerdings noch keine Bewertung dieser Veränderung (vgl. dazu das kommende Kapitel).

Insgesamt lässt sich deutlich und teilweise von den Formulierungen her explizit nachweisen, dass viele Teilnehmer aus einer systemischen Sicht heraus Schulsysteme und Schulentwicklungsprozesse betrachten, beschreiben und analysieren (können). Die Qualität dieser Sichtweise – konstruktivistische (Er)kenntnis(gewinnung) anhand von Funktionen, musterhaften Spielregeln und Kommunikationsabläufen im jeweiligen System - wird von circa der Hälfte der interviewten Mitforscher ausdrücklich als unterschiedsbildend und (zumindest in dieser Qualität) neuartig eingestuft. Damit ist noch nicht geklärt, welche Qualität diese Veränderungen, abgesehen davon, dass sie neu sind, des Weiteren besitzen. Wie ist es, diese neuen Erfahrungen zu machen? In den folgenden Kapiteln wird nach (weiteren) Bewertungen durch die Mitforscher für diese Veränderungen gesucht. Dabei soll im Folgekapitel schwerpunktmäßig geprüft werden, ob bzw. inwieweit positive Gefühle (weiter) gewachsener Gelassenheit und Sicherheit von den Mitforschern konstatiert werden.

23 Auswertungskategorie: Gelassenheitsgefühl

Wie in Kap. 14 bereits ausgeführt, lässt sich auf systemisch-konstruktivistischem Hintergrund vermuten, dass Veränderungen bei den Seminarteilnehmern und Mitforschern zu einer veränderten Wahrnehmung auch im Bereich des Selbstkonzepts führen. In den letzten Kapiteln ergaben sich bereits erste Ansatzpunkte, dass dem so sein könnte (vgl. v.a. Übernehmen gezielter Verantwortung in ihrem schulischen Arbeitsfeld/ weniger Verantwortungsbeanspruchung (S.531); Eigen- und Fremd-Attribuierung bei Problemen S.533; Erleben von mehr Klarheit auf verschiedenen Gebieten: Positionierung (S.536), Präsenz (S. 544); Distanzierungsfähigkeit (S.559); Selbstwahrnehmungsfähigkeit (S.561); Außenperspektive (S.561); Grenzen (S.562), Ressourcenorientierung auf sich als Pädagoge (S.565); Selbstachtsamkeit (S.566); Akzeptanz eigener Grenzen (S.568); Selbstvalidierung (S.570); Freude (S.572); Systemstrukturen (S. 576), Passung Mitarbeiter-Organisation (S.581)).

In diesem Kapitel soll untersucht werden, ob bzw. inwieweit sich bei den Mitforschern im Verlauf des Jahres der Fortbildung Gefühle gesteigener Gelassenheit und Sicherheit eingestellt haben. Gelassenheits- und Sicherheitsgefühle sind Kategorien, die sich nicht nur aus systemischer Sicht – insb. für engagierte Lehrer - als Ziel der Fortbildung anbieten, sondern die auch in der Eingangsreflexion explizit genannt wurden. Allerdings könnte sich bei den Teilnehmern statt eines gewachsenen Gelassenheits- und Sicherheitsgefühl auch erhöhter Frust einstellen, da ggf. unangemessene schulische Abläufe durch die systemische Sicht (die eine Tendenz zur Herstel-

lung von Außenperspektive hat (Schumacher 2002)), schneller in ihrer Ineffizienz sichtbar werden.

Die Fragestellung in diesem sechsten Evaluationskapitel ist also: (Inwieweit) empfinden die Teilnehmer in ihrem schulischen Alltag mehr Gelassenheit und rechnen dies (angesichts der Komplexität menschlichen Lebens nicht nur aber) auch der Fortbildungsreihe zu? (Inwieweit) ist es zu einer Steigerung subjektiv erlebter, relativer Abgeklärtheit, Sicherheit und Selbstbewusstsein gekommen? Die entsprechenden Belege werden in zwei Unterkapiteln dargestellt: Aussagen zum Thema Gelassenheitsgefühl finden sich in Kap.23.1 und Äußerungen zu den Untersuchungskategorien Sicherheitsgefühl und Selbstbewusstsein werden in Kap.23.2 wiedergegeben.

23.1 Gelassenheitsgefühl

Für die Annahme, dass bei den Mitforschern in ihrem schulischen Alltagsgeschäft mehr Gelassenheit entstanden sein könnte, liefern die bisherigen Ausführungen (wie gerade ausgeführt) bereits einige Hinweise. Insb. die Nennungen zum Thema Umgang mit Verantwortung und Akzeptanz eigener Grenzen lassen dies wahrscheinlich klingen. Tatsächlich lassen sich vielfältige, von verschiedensten Mitforschern stammende Äußerungen finden, die von mehr Gelassenheit teilweise sehr direkt unter Verwendung eben dieses Wortes berichten.

- Aber ganz sicher ist, dass das Seminar viel, viel dazu beigetragen hat. Das ist es einfach eine größere Gelassenheit bei mir entstanden ist. (G 12)

- Ich bin ruhiger geworden. [...] Es hatte was mit hier der Ausbildung zu tun. (E 75)

- Und ich hab dabei auch kein schlechtes Gewissen. Ich bin in mir selber gefestigter geworden. Empfinde Problemen gegenüber eine größere Gelassenheit.. (F 6)

- Entlastung und auch Gelassenheit. [...] Ich find diesen Satz [zum Umgang mit Verantwortung] ja eigentlich so einfach. Aber [...] vor dem Kurs [...], es war mir nicht so im Blick und ich hätte es nicht so äußern können. Und ich hab ihn schon oft geäußert, auch jetzt im Gespräch mit anderen, und spüre, dass die eine ähnliche Erfahrung machen, dass sie sagen: Das ist genial. [...] Ich denke, das hat offensichtlich eine enorme Wirkung. Entlastend und, und auch wegbereitend. (B 21)

- Es war für mich sehr entlastend noch mal zu hören, was ich eigentlich auch so in der Psychologie gelernt habe: Der Schüler entscheidet, ob er lernt. Nicht ich entscheide, dass er das lernt. (J 16)

- Früher hab ich viel mehr Energie einsetzen müssen. Ich denke, das hängt schon damit zusammen, dass ich heute sehr viel klarer sagen kann: Das und das erwarte ich, das ist für mich dran, das ist wichtig. (K 35)

- Ich denke, wenn Dinge nicht funktionieren, muss ich auch mich hinterfragen. [...] Und diese Seite ist [...] manchmal zu stark bei mir, an der muss ich arbeiten. [...] Ich denke, manch-

mal muss man Fünf gerade sein lassen, und um sich selbst zu schützen auch. [...] Das ist durch diese Fallen, über die wir gesprochen haben, also dass das so *eine* Hilfe [war], das zu erkennen auch, und, durch die Sache Zwangsveranstaltung, Verantwortung, durch viele Dinge, die Sie so aus dem Systemischen heraus erklärt haben, das ist eine Hilfe, das auch wirklich zu denken, das ist ein Punkt, da musst du auch an dir arbeiten, da *darfst* du auch an dir arbeiten. (B 41-44)

- Es zieht mich nicht mehr so runter, wenn es nicht klappt, sage ich mal so. Und ich ziehe mir nicht immer den Schuh an, wenn es nicht klappt. (J 41)

- HF: 'Woran würden Sie in einem Jahr erkennen, dass diese Fortbildungsreihe für Sie erfolgreich war?' ,Es wäre gut, wenn ich mit schwierigen Situationen so umgehen könnte, dass ich sie annehmen und auch wieder ablegen könnte' - also da sind wir beim Thema Gelassenheit – 'ohne dass sie mich lange Zeit belasten'. [...] B: Das ist wirklich gelungen. Also das ist nicht in ersten Sitzungen, da hab ich, war ich oft durcheinander, dann bin ich oft nach Hause, mich gefragt, was hab ich denn gelernt, und es ist auf einmal, also im Schulalltag hab ich gemerkt: Stopp. Das hättest du, du hättest so nicht reagiert, mit dem, hättest du nicht dieses Wissen gewonnen. Und, und diese vielen Gespräche und dieses Ausprobieren gehabt. (HF-B 104, B 105)

- Ich hatte mich zu dieser Fortbildung angemeldet, weil ich in zweierlei Hinsicht Druck hatte: Einmal natürlich durch diese Punkte und dann habe ich mir gedacht: Okay, wenn ich das schon machen muss, dann will ich mir auch etwas suchen, was mir ein Stück weiterhilft in meinem schulischen Alltag. Und zwar nicht direkt fachbezogen [...], sondern was mir allgemein ein Stück hilft, womit ich jetzt, ich sage mal, etwa zehn Jahre habe ich noch, die zehn Jahre ein bisschen gelassener gestalten kann. [...] Also, das hat dazu geführt, [...] dass ich ein Stück gelassener geworden bin, dass manche Dinge nicht mehr so heiß und so schwierig für mich sind, ja, dass ich, glaube ich, ein Stückchen selbstbewusster geworden bin und ein Stück mehr weiß, was ich möchte. Ja, und damit habe ich eigentlich ein wichtiges Ziel dieser Fortbildung erreicht. (J 2)

- Und ich bin auch ruhiger geworden, ich bin nicht mehr so hippelig. Also es hat schon einiges gebracht. - HF: Auch innerhalb dieses Jahres jetzt? - E: Jaja. (E 20-21)

- Und das habe ich mit Hilfe dieser theoretischen Sachen, die wir hier gemacht haben, schon erkannt und das finde ich gut. Es hat mir, es hat mich viel beruhigt. (E 29)

- Ich habe auch mal die Gelassenheit, nicht vorbereitet in die Schule zu gehen. Oder: Nicht vorbereitet ist falsch, aber mit etwas nicht Aufgeschriebenem in die Schule zu gehen. Ja. (F 65)

- Sicherlich bin ich manchmal auch unkollegial, weil ich in meiner Emotionalität vielleicht ungerecht bin. Und so kann es sein, dass ich bei anderen auch Blockaden hervorrufe. [...] Ich kann es jetzt einfach mit Gelassenheit zugeben. Das ist so. Und ich stehe dazu. (F76, 78)

- Und auch die andere Geschichte mit der Aufsicht zum Beispiel, habe ich dieses Jahr mich weniger aufgeregt. Ich habe allerdings sofort gesagt: Moment, ich bin soviel Stunden da,

das kann ich so nicht machen. Also es sind immer die gleichen Sachen. Also ich finde für mich habe ich es besser hingekriegt, habe mich weniger geärgert. (K 100)

- Das kommt jedes Jahr vor, es ist immer irgendjemand in der Klasse. Und ich gehe damit, ja, auch gelassener um und ich glaub auch professioneller, weil ich will, ich habe vorhin schon gesagt, in Konfliktfällen habe ich jetzt einfach halt viel mehr Spielraum bekommen. (J 112)

Eine Entlastung bzw. Stärkung kann auch anders beschrieben werden, wie das nächste Kapitel zeigt.

23.2 Sicherheitsgefühl und Selbstbewusstsein

Andere Mitforscher heben eher auf die Steigerung subjektiv erlebter, relativer Handlungssicherheit ab als auf den Aspekt der Gelassenheit. Der damit umschriebene Prozess ist sicherlich ein ähnlicher, der Fokus allerdings ist verschoben, da bei Sicherheitsfragen auch Ideen von ‚Kontrolle über Situationen‘ und von Struktur und Klarheit mitschwingen. Auch hier haben bisherige Evaluationskapitel schon konkrete Hinweise gegeben (insb. zum Erleben von mehr Klarheit auf den Gebieten Positionierung (S.536), Grenzen (S.563), Systemstrukturen (S.576) und Passung Mitarbeiter-Organisation (S.581).

Im Folgenden werde weitere Belege angeführt:

- Ich [...] habe, ein bisschen überrascht, festgestellt, weil das eigentlich auch gar nicht so mein Gefühl war, dass das, was ich als Ziel geäußert habe, was ich mir erwarte von dem Seminar, eigentlich am Ende auch genau das war, was ich zum Abschluss gesagt habe. [...] Ich habe damals gesagt: Ich erwarte mir **Sicherheit** im Umgang mit dem, ja, was uns tagtäglich umgibt in der Schule, Umgang mit Schülern, Umgang mit Eltern, mit Kollegen, mit Schulleitung. Und im Endeffekt ist das genau der Punkt gewesen, den ich auch so nachher jetzt bei der Abschlussbesprechung in den Mittelpunkt gestellt habe, gesagt habe. (G 2-3)

- [...] und jetzt inzwischen: Ich arbeite klar strukturiert, ich geh gut vorwärts, ja, bleibe am Ball und arbeite am roten Faden, also selbstdisziplinmäßig auch, und da merke ich: Es geht besser. Weil ich da ja auch Erfolge sehe. (C 171)

- Mein Rucksack hat, ja, mehr Ordnung bekommen, mein Rucksack ist mir bewusster geworden [...]. Und es sind natürlich auch Fähigkeiten dazu gekommen, die mir zum einen helfen, ja, Dinge anders zu strukturieren. (G 3) und natürlich spielt [...] das Seminar eine große Rolle [...], dass man Strukturen erkennt. (G 13)

- Früher bin ich hingegangen und habe gedacht: Hier, ich will, dass das Kind Nachhilfe kriegt. Oder, wie auch immer. So, solche Sachen, die fallen jetzt weg, weil ich einfach denke, es ist ein Prozess und wo eben ein Miteinander stattfindet. Das finde ich halt sehr, sehr schön und sehr erleichternd auch und ich merke auch, ich habe da so ein ganz anderes Gefühl für mich, also

ich fühle mich viel sicherer, selbstsicherer oder wie auch immer. Und das ist eindeutig ein Effekt, das sich aus unserem Seminar ergeben hat. (C 4)

- Diese Sache mit den Einladungen, die Sache mit den Fallen, und auch so wie man z. B. Ärger mitteilt [...] und diese Auftragsklärungen [...]. So sich drüber klar zu werden im Vorfeld: Was ist denn eigentlich jetzt mein Auftrag hier und wo ist meine Rolle, meine Position, was soll ich tun? Das ist mir schon sehr hilfreich und das hat zu einer größeren Sicherheit geführt. (A 78)

- Ein anderes Ziel war für mich, direkt in Konfliktgesprächen sicherer aufzutreten. Da habe ich eine ganze Menge an Methoden kennen gelernt, ausprobiert, schriftlich mitbekommen. Wir haben das immer mal wiederholt, so dass ich da auch ein Stück sicherer bin. Und ich muss sagen, das ist die zweite Sache, die mir sehr hilft. (J 2)

- [...] eine Sichtweise, die man schon hatte, bestätigt gefunden zu sehen. Also keine Riesenveränderung oder eine Drehung um 180 Grad aufgrund der Seminarinhalte, sondern irgendwo eine Bestätigung und Stärkung in der Haltung, was einen bestätigt, seinen Weg weiter zu gehen und vielleicht verstärkt weiter zu gehen. (L 29)

- Ja, persönliche Sicherheiten dahin gehend [...] : Früher habe ich mich, glaube ich, nicht so, nicht wirklich getraut, Eltern klar zu sagen [...] : Da und da hängt es. Ja? Und das ist für mich heute überhaupt kein Thema mehr, da bin ich absolut fit. (K 57)

- und bin aber auch auf viele Punkte gestoßen, wo ich sage: Okay, dass ist natürlich noch mal ein ganz wichtiger Punkt, den kann man ganz gezielt einsetzen. Da ist also einiges, was, denk ich, in Ordnung war, verstärkt worden. (G 5)

- HF: Wenn man das, diesen Begriff der größeren Sicherheit nimmt, das ist so was subjektiv Gefühltes, was würden Sie denn sagen so auf einer Skala von Null bis Zehn, die Frage kennen Sie ja jetzt, Null gar nicht, Zehn absolute Sicherheit. Wo standen Sie vor einem Jahr, wo stehen Sie jetzt? [...] – A: Ich würde vielleicht sagen, ich habe vorher bei Vier gestanden und steh jetzt bei Sechs. (HF-A 73, A 74)

- Also dieses Abwägen, mit mehr Wissen über die Vernetzung, das ist natürlich auch eine, eigentlich auch eine schöne Sache. Wenn man auch da wieder ein Stück Sicherheit gewinnt. (G 42)

- Diese verschiedenen Methoden, also, die habe ich mir alle schön noch mal kopiert, rausgeholt aus diesem dicken Werk, was Sie uns gegeben haben und die habe ich so in meiner Unterrichtsmappe drin, dass ich immer mal so gucken kann: Was könnte man denn für das eine oder andere daraus nehmen? Ja, das war so eine andere Sache, weshalb ich auch diese Fortbildung gewählt habe, weil ich einfach darin sicherer werden wollte. (J 2)

Wieder andere Mitforscher beschreiben einen Veränderungsprozess hin zu mehr **Selbstbewusstsein** bzw. **Selbstwertgefühl** oder zu gewachsenem **Wohlsein** bzw. Gesundheit:

- In verschiedenen Richtungen, da merke ich vieles. Es hat insgesamt die Wahrnehmung schon geschärft, was mich und mein Umfeld betrifft, und Positionierungen, Umgang mit anderen... [...] Beziehungsgestaltung. [...] Mich hat es auch gestärkt. Also, ich habe so das Gefühl gehabt, durch die Rollenspiele auch, du kannst das ganz gut, du machst das ganz gut - das haben Sie ab und zu mal zurückgemeldet - und, dass ich denke: Joo, vielleicht könntest du das, Menschen beraten, ahm, das ist so für meinen eigenen Selbstwert und so, ne?, `s gut. Also es ist echt viel passiert. (C 164-165)

- [...] dass ich, glaube ich, ein Stückchen selbstbewusster geworden bin und ein Stück mehr weiß, was ich möchte. (J 2)

- Ich glaube, dass ich ein Stückchen selbstbewusster auftrete in der Zusammenarbeit mit Kolleginnen. Ja, das habe ich gemerkt, wir haben jetzt zusammen drei Tage so eine Kennenlern-Fahrt gemacht und das war eine gute Zusammenarbeit, also war es vorher auch, aber ich glaube, ich habe mich stärker eingebracht und auch stärker durchgesetzt, wie ich das sonst die Jahre nicht gemacht habe. (J 67)

- Ich glaube, das Wohlergehen hat sich ein Stück gesteigert, nicht so sehr in äußeren Bedingungen. Aber dahingehend, dass ich es besser ertrage. Ja, oder aber, mich von manchen Dingen besser abgrenze. (J 111)

Insgesamt betrachtet, berichten neun der zehn Mitforscher, deren Interviews ausgewertet werden konnten, von – überwiegend sehr deutlich – merkbaren Veränderungen hin zu mehr Gelassenheit, Sicherheit und Selbstbewusstsein.

Bevor in Kapitel 25 die vorab aufgestellten Thesen noch einmal in einer Gesamtschau ausgewertet werden, sollen in einem letzten Evaluationskapitel noch einige weitere Belege der Mitforscher und Seminarteilnehmer zu eher formalen Aspekten der Fortbildung ergänzt werden.

24 weitere Auswertungskategorien

Die in diesem Kapitel zusammengestellten Auswertungskategorien betreffen überwiegend eher formale als unmittelbar inhaltliche Aspekte der Fortbildung. Gerade im Bereich der Kritik des systemischen Ansatzes und des Seminars stammen die Kategorien überwiegend von den Mitforschern. Im ersten Unterkapitel wird allerdings eine bereits erwähnte Idee des Hauptforschers aufgenommen, dass eine Fortbildung, die systemisch-konstruktivistische Sichtweisen vermitteln will, vermutlich sich auch auf außerberufliche Kontexte auswirken dürfte (Kap.24.1). In Kap. 24.2 wird Kritik am systemisch-konstruktivistischen Ansatz und in Kap.24.3 werden weitere Erklärungen und Bewertungen der Mitforscher für die Nicht/Wirksamkeit der Fortbildung dokumentiert. Einige der bisherigen Aspekte können so anhand von Anregungen, die überwiegend von den Mitforschern kommen, ergänzt oder auch relativiert werden.

24.1 Auswirkungen auf Aspekte des Privatlebens

Ein anderer Umgang mit dem Selbst (bzw. veränderte ‚Selbst‘-Konstrukte) müssten sich gemäß der systemisch-konstruktivistischen Theorie auch auf andere Lebensfelder auswirken. Im Gegensatz zu anderen Fortbildungen zur systemischen Pädagogik (die übrigens dann auch zeitlich umfangreicher sind, vgl. Jäpelt 2004a) wurde in der hier evaluierten Fortbildung kein Baustein umgesetzt, der speziell auf die Übertragung systemisch-konstruktivistischer Elemente auf das außerberufliche bzw. private Leben bezogen war. Und obgleich den Mitforschern in den Auswertungsinterviews freigestellt war, ob sie zu diesem Thema überhaupt etwas sagen wollten, lassen sich eine ganze Reihe von Beispielen finden, in denen die Mitforscher davon berichten, dass sich die Fortbildung auf ihr Privatleben ausgewirkt hat. Insbesondere geht es um die Beziehung zu Partnern, Kindern und Bekannten. Zugleich geht es auch um weitere Bereiche wie ehrenamtliche Kirchen- und Parteiarbeit oder sogar auch ein Mitwirken in psychiatrischen Kontexten.

- Ich persönlich bin überzeugt, dass Prozesse, Dinge, die wirklich einen Prozess auslösen, immer in alle Bereiche rein reichen, das heißt auch immer ins Private, wenn man das im Dienst macht. Oder wenn man die Dinge privat macht, auch immer in den Dienst. Also ich denke, die Dinge bedingen sich grundsätzlich gegenseitig. (K 56)

- Und ich hab dabei auch kein schlechtes Gewissen. Ich bin in mir selber gefestigter geworden. Empfinde Problemen gegenüber eine größere Gelassenheit, was sich auch sehr auf meine private Situation ausgewirkt hat. (F 6)

- Das ist in einer Partnerschaft ja auch oft, dass man ja manchmal den Partner in bestimmten [...] Dingen anders haben will oder denkt, er müsste das jetzt tun, und da merk ich auch, dass ich mir, dass ich da manchmal denk: Gut, das ist jetzt nicht deine Sache und: Abstand davon. (B 22)

- die gewiefte Mitteilung, das war es, was ich am ehesten auch, das kann ich, glaub ich, gut auch auf die private Ebene übertragen, also auch gerade in Beziehungen. Zu gucken, wie kann ich da meinen Ärger mitteilen. (A 80)

- Ich gehe da nicht irgendwie hin und mache jetzt eine Fortbildung, um das jetzt zu lernen für die Schule, sondern da sind auch ganz viele Sachen für mich als [Vorname v. Frau E] dabei, ne? In vielen anderen Bereichen, weil ich nun mal einheitlich einfach sein will, ne? So wie ich zu Hause bin, so bin ich auch in der Schule und, weil das *bin* ich. (E 14)

- Also das ist einmal meine private Situation, mit der ich versuche anders umzugehen, vor allem auch meinem behinderten Kind gegenüber, anders zu sein. (F 8)

- Wo es geringfügige Einflüsse drauf hat, das ist auf den privaten Bereich. Eigentlich mehr so im Umgang mit meiner großen Tochter, [...] die heftige Kämpfe zu Hause mit ihrer Mutter austrägt, mit meiner Frau, und ich eigentlich da in meiner Rolle oft sehr unsicher war und

auch noch bin. [...] In dieser Rolle, in dieser Positionierung, da hat sich auch einiges getan, weil ich mittlerweile Dinge auch einfach und sehr schnell auch dann benenne, während ich ansonsten immer sehr unsicher erst mal gehört habe und, ja, oft auch gar nicht gehandelt habe, sag ich mal so. Also da, dort ist auch eine Sicherheit eigentlich entstanden, zumindest eine Sicherheit dahingehend, dass schnell, schnelles Handeln manchmal erforderlich ist. Und eine Sicherheit auch dahingehend, dass wahrscheinlich so wie man handelt eher auch richtig sein wird. (G 89-90)

- Diese Ausbildung ist für mich nicht nur schulisch, sondern auch privat hat sie mir ganz viel gebracht, dass ich ganz bestimmte Strukturen genauer sehen kann, erklären kann und auch in Rollenspielen, die wir gemacht haben, immer geguckt habe: Ach, wenn das jetzt die V-Person, die W-Person und ich und die U-Person wären, wie würde das dann [als Aufstellung] stehen? Und es gab Situationen, dass ich V-Person und W-Person da gesehen habe und habe gedacht: Das tut mir leid, was ich gemacht habe, ne? Also das hat mir viel geholfen. (E 115)

- Was im privaten Bereich in diesem Jahr passiert ist: Ich hab mich mit meinen Eltern in Anführungszeichen fast ausgesöhnt. Kann anders auf sie zugehen, auch wertschätzen, wie gesagt, das ist das Zauberwort, dass ich sage: Okay, du kannst die Menschen nicht ändern, aber du kannst eben deren Sprache sprechen und so auf sie zugehen. Das ist geschehen. Ich grenze mich ab meinem Sohn gegenüber, der Dauerstudent ist und keinen Bock hat, ein Examen zu machen. (C 162)

- Wo dieser Kurs mit sehr hinein strömt, ist, ich bin Vorsteherin im Kirchenvorstand, und da gibt es sehr viele Konflikte und da kann ich es genau so anwenden. (B 22) [...] Wo das deutlich wird, ist, in einem Konflikt im Kirchenvorstand, wo es um Finanzen geht. [...] Da bin ich jetzt mit diesem Gewieft-vorgehen dran gegangen, und als ich mir darüber klar war, was mich eigentlich da belastet, konnte ich de[r] Anderen, die es diffus auch belastet, die hat gesagt: Da müssen wir doch was machen, das können wir doch so nicht lassen, ne?, konnte ich [mich] auch klarer äußern und konnte es auf einem sachlicheren Weg. (B 113)

- Grade gestern habe ich so bei der Organisationsentwicklung so gedacht: Hey, das kann man ja voll übertragen auf die Politik.⁵⁶⁴ Da kannst du Transparenz reinbringen, da kannst du gucken, welcher Punkt da hat mit wem zu tun. Wenn du jetzt einen kleinen Kern hast, die eine bestimmte Idee hat, wie kriegst du das in Gang, wo suchst du dir Verbündete usw., wo ich dachte: Hey, das ist ja genial. Das passt auf jeden Fall in diese politische Arbeit mit rein. (C 162)

- Ich hab ja in der Psychiatrie [= ehrenamtliche Arbeit] da Leute kennen gelernt, die auch Probleme haben und da habe ich auch ausprobiert, wie weit komme ich und da bin ich z. B. bei einem Menschen mit der Wunderfrage unglaublich weit gekommen. Der geht jetzt seinen Weg. (C 28)

⁵⁶⁴ Die Teilnehmerin ist für eine politische Partei auf Leitungsebene aktiv.

Es lässt sich also an einer Reihe von Nennungen verschiedener Teilnehmer plausibel belegen, dass die Fortbildung Auswirkungen auf private Kontexte hatte. Die konstruktivistische These, dass innere, kognitive Verarbeitungsstrukturen sich auf die diversen Felder bzw. Systeme auswirken können, in denen ähnliche Themen (z.B. insb. Beziehung) anstehen, bestätigt sich.

24.2 Kritik am systemisch-konstruktivistischen Ansatz

Obwohl in den bisherigen Evaluationskapiteln dem systemisch-konstruktivistischen Ansatz viel Veränderungspotenzial unterstellt wurde, wurde auch Kritik am Ansatz geäußert. An dieser Stelle soll zweierlei unterschieden werden. Als Seminarleiter und Hauptforscher war es mir ein Anliegen und unterstützte ich, dass die Gruppe in der Auseinandersetzung mit systemisch-konstruktivistischem ‚Gedankengut‘ sich einen ‚respektlosen‘ Zweifel bewahren konnte. Tatsächlich hinterfragten die Mitforscher während der Seminarreihe immer wieder Aussagen und auch Prämissen des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes ideenreich. Hiervon ist eine Kritik zu unterscheiden, die in den Interviews nach Beendigung der Seminarreihe geäußert wird und/oder die, zumindest in Teilen, grundsätzlicher Art ist.

Eine Kritik nach Abschluss der Reihe bezieht sich auf den Stellenwert des Umgangs mit Gefühlen in den meisten systemischen Ansätzen:

- HF: Systemikern wird häufig vorgeworfen, dass sie die Gefühlsebene stark rauslassen und stark vom Kopf her kommen. Würdest du dem zustimmen? - L: Ist auch mein Gefühl. Ist mein Gefühl, ja, was ich auf der einen Seite gut finde, weil es Klarheit schafft, aber es gibt, wie gesagt, Fälle, da kann ich die emotionale Ebene nicht rauslassen. Ja? Wenn ich also nur mit Klarheit dem Klienten gegenüber komme, und der will darauf nicht antworten oder kann darauf nicht antworten, dann wird es schwierig. Dann muss ich irgendwo auf die persönliche, emotionale Ebene gehen, um vielleicht noch eine Chance zu haben. (HF-L / L 96)

Mit weitergehender Kritik wendet sich eine Mitforscherin in ihrer Beanstandung in grundsätzlicher Weise gegen die Denkvoraussetzungen und Vorgehensweisen des Ansatzes, die von ihr ausdrücklich als ‚falsch‘ und ‚manipulativ‘ erlebt wurden bzw. bezeichnet werden.

die Prämissen des Ansatzes sind falsch:

- Die Systemik lässt auch letztlich den Lehrer auf seiner Emotionalität sitzen. Auch was da abgeht, natürlich kann ich mir vornehmen: Ich bleibe ganz cool. Aber das sind ja Prozesse, die sich zwischen beiden abspielen, und es gibt Gegenübertragungsreaktionen und dann hängt man da drauf und bearbeitet die innerhalb dieses Ansatzes nicht. Das nimmt sich der Ansatz auch gar nicht vor, aber der geht von falschen Voraussetzungen gelegentlich aus. Was vielleicht der Grad an Professionalität ist, den man als Mensch und Lehrer dann hat. Und insofern bleiben zumindest einige Fragezeichen, wie ich damit umgehen kann. Und ob ich nicht quasi parallel dazu doch ei-

ne analytische Supervision habe, wo ich dann von meinen Gefühlen runterkomme und wo ich stärker einordnen kann, warum bin *ich* eigentlich affektiv so involviert. (D 7)

der systemische Ansatz ist manipulativ:

- [...] dass man [als Pädagoge und Berater] im Grunde *doch* eine Zielperspektive entwickelt, man bereitet sich sehr sorgfältig auf so ein Gespräch auch vor, und, ja, entwickelt es dann so sukzessive, sag ich mal, und wandert dann zwar, man sagt immer irgendwie begleitend, aber manchmal hab ich das Gefühl, es ist nicht begleitend, sondern man nimmt immer den Impuls auf, der in die Zielrichtung geht und zieht dann so die Enden langsam über den Tisch, sage ich mal vorsichtig. [...] Was aber auch per se nichts Schlechtes an sich hat, weil man ja eine Idee hat, das könnte ihm oder, davon geh ich immer mal aus, dass man schon das Wohl dieses Klienten im Blick hat. Aber da ist auch so was Verdecktes, dass man so tut, als ob der Klient da nun entscheidet, wo es lang geht, aber der entscheidet eigentlich gar nix. Und weil es häufig die Situation ist, dass man einfach gesprächstechnisch auch überlegen ist, und man kennt so viele Situationen, wo diese Suchbewegungen sind, dass es dann..., in gewisser Weise empfinde ich das als unfair auch. Nun denke ich, es ist klar also, also ich hab eine Vision von einem Gespräch, wo es irgendwie doch ausgeglichener ist [...], gleichwertiger. (D 21-23)

Aufgrund des verwendeten Vokabulars liegt die Vermutung nahe, dass die Teilnehmerin D psychoanalytisch vorgebildet sein könnte. Tatsächlich ist es ja so, dass die Psychoanalyse in wesentlichen Teilen von anderen Prämissen als die systemische Theorie ausgeht (Haley 2002). Möglicherweise könnte hier ein Grund dafür zu finden sein, dass diese Mitforscherin den Ansatz und das Seminar als deutlich weniger hilfreich erlebt hat als die anderen Interviewten.⁵⁶⁵

24.3 weitere Erklärungen und Bewertungen der Mitforscher

In den bisherigen Kapiteln sind immer wieder auch schon Fragen bzw. Aussagen erklärender oder bewertender Art zur Nicht/Wirksamkeit des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes und der Seminarreihe gefallen. Anders als die bisherigen Kapitel befasst sich dieses Kapitel nun schwerpunktmäßig mit Beurteilungen und Bewertungen der Mitforscher zur Wirksamkeit von Ansatz und Seminar – und zwar ganz überwiegend auf formaler und weniger auf inhaltlicher Ebene.⁵⁶⁶

Da bisher bereits in den vorangegangenen Kapiteln mannigfache wertschätzende Äußerungen zum systemisch-konstruktivistischen Ansatz und zur Fortbildung bzw. ihren Wirkungen

⁵⁶⁵ Trotz zwei Möglichkeiten zum Seminaerausstieg im Verlauf der Reihe entschloss sich Frau D, das Seminar bis zum Ende zu besuchen und dankenswerter Weise für ein Interview zur Verfügung zu stehen. Dass eine praktische Verbindung zwischen beiden Ansätzen (Psychoanalyse und Systemik) möglich ist, haben verschiedene Therapeuten gezeigt (aus der Literaturliste insb.: Haley, Steirlin, Kopp).

⁵⁶⁶ Dies ist noch nicht die Gesamtwürdigung aus Sicht des Seminarleiters und Hauptforschers; diese kommt erst in Kap.25.1. Dort werde ich mich allerdings wesentlich auf Äußerungen der Mitforscher stützen (und berufen müssen, wenn diese Forschung sie ernst nehmen will).

geordnet wiedergegeben wurden, sollen nunmehr im Sinne der Ausgewogenheit, Vollständigkeit und Wissenschaftlichkeit der Dissertation v.a. *kritische* Äußerungen der Mitforscher am systemischen Ansatz und am Seminar wiedergegeben werden. Da andere Mitforschern einige dieser Beanstandungen aber nicht teilen, wird an den gegebenen Stellen auch die Gegenposition referiert, soweit diese explizit in den Interviews auffindbar ist. So entsteht ein Bild einer in Teilen ambivalenten Einschätzung durch die Gruppe. Mit diesem abschließenden evaluativen Baustein, in dem einige bisherige Aspekte ergänzt und/ oder relativiert werden, wird es möglich, zu einer Gesamtwürdigung der Thesen sowie zu Anregungen für weitere systemisch-konstruktivistische Fortbildungen für schulische Pädagogen zu schreiten (Kap.25). Damit wird dann der dritte Teil der Dissertation – Auswertung der gehaltenen Fortbildungsreihe – abgeschlossen werden. Doch zunächst werden Kritikpunkte vorgestellt, die auf verschiedene eher formale Aspekte der Semindurchführung abheben:

Erklärungen über die Nicht-/Teil-/Wirksamkeit des Ansatzes und der Fortbildung beziehen sich auf die wechselseitige Bedingtheit der Faktoren bzw. Zusammenhänge eines komplexen theoretischen und praktischen Gebäudes.

Im Verlauf der bisherigen Belege wurden bereits an verschiedenen Stellen Äußerungen wiedergegeben, die eine Wirksamkeit des Ansatzes und der Fortbildung voraussetzen oder direkt zuerkennen. Hier sei kurz und exemplarisch auf drei Äußerungen von Mitforschern hingewiesen, die solche **Zusammenhänge** deutlich aufzeigen:

- Die Positionierung, [...] die Fallen, [...] aber das hängt ja alles zusammen, diese eigene Klarheit, [...] also einfach diese Abgrenzung für mich selber. [...] Ich meine damit, dass ich dadurch, dass ich für mich einen anderen Blick gewonnen habe, dadurch klare Position beziehen kann. Also ich habe, glaube ich, schon immer in meinem Leben Stellung bezogen. [...] Aber ich denke, ich kann es heute mit einer anderen Klarheit. [...] Und überlege mir sehr genau, wann ich Verantwortung übernehme. Ja? Und habe gelernt eben dann auch mal einfach den Mund zu halten und gar nichts zu sagen. Und zu gucken, was passiert. Und dadurch, dass ich mich für mich selbst klarer positioniere, kann ich das halt auch. [...] Dadurch habe ich mehr Ressourcen. (K 42, 43,45-47)

- und natürlich spielt, wie gesagt, das Seminar eine große Rolle. Einmal darin, dass man natürlich Werkzeuge an die Hand bekommt, Methoden, Möglichkeiten, dass man Strukturen erkennt. Zum anderen natürlich, und das ist auch ein großer Teil ist natürlich der Austausch untereinander, also allein die Seminarteilnehmer, gerade in der Gruppe fand ich sehr interessant, dass es von vielen verschiedenen Richtungen kam, und man immer noch mal wichtige Informationen und Tipps bekommt. Auch mal eine ganz andere Denkrichtung noch mal von jemandem reingebracht wurde. Und das alles, denke ich, trägt dazu bei. (G 13

- J 2 (ist umfangreicher und daher bitte im Anhang nachzulesen)

Von einigen Mitforschern wird hingegen negativ angemerkt, dass es zu **viele Inhalte** gegeben habe. Zwei Mitforscher reklamieren, dass Inhalte zwischen den Seminaren **in Teilen in Vergessenheit** geraten seien und deren Qualität innerer **Vernetztheit nicht immer ausreichend** verständlich geworden sei. Gefordert wird von einigen Teilnehmern, eher weniger Inhalte zu vermitteln, dafür bei Einzelthemen stärker in die Tiefe zu gehen. In Teilen gibt es hier aber auch wieder Gegenstimmen, die die Inhaltsvielfalt und ebenso die Seminarabstände ausdrücklich begrüßen:

- HF: [...] was Sie in der Abschlussrunde gesagt hatten, [...] ,es wurden viele Inhalte angesprochen, davon habe ich manche schon wieder [...] vergessen, weil irgendwie sozusagen es kommt ein neuer Block, es kommt ein neues Teilthema. [... Ich hätte] es mir eigentlich, wie ich gestrickt bin, lieber gewünscht, mehr gewünscht, manches wegzulassen, dafür mal anderes zu vertiefen, was wir hatten'. – A: [...] Damit meinte ich dann auch zum Beispiel bestimmte Gesprächsführungstechniken einfach noch mal vertiefen, zu üben, um sie vielleicht also auch selbstverständlicher einsetzen zu können. Es war ja oft so auch Thema, gerade wenn es so um Gesprächsführung ging, dass manches so aufgesetzt dann wirkt, wenn man das übernimmt. Oder dass man dann nicht mehr authentisch oder echt wirkt, wenn man versucht nach irgendeiner Methode, die man im Kopf hat, oder nach einem Raster, das man im Kopf hat, das umzusetzen, und ich denke, dass das leichter ist, wenn man das mehr übt und manchmal mehr vielleicht versuchen kann, in die eigene Person zu integrieren, oder guckt: Was kann ich integrieren, was passt zu mir und was möchte ich trotz allem doch anders machen? [...] [Der Prozess] braucht seine Zeit. (HF-A 11, A 11-12)

- Wobei das zum Beispiel, weil ich für mich so auch im Rückblick aber schon auch während der Seminarreihe eher gedacht habe, dass zu viel an Inhalten [da] ist. (D 20) [...] dass die einzelnen, inhaltlichen Blöcke in der Situation für mich auch, bis auf wenige Ausnahmen, verständlich waren, das ist aber keine Frage in dem Sinne, dass ich begriffen habe, worum es geht. [...] Und dann ist es aber so ein bisschen abgelegt worden bei mir. Und ... - HF: Also sozusagen als verschiedene Bausteine, wie verschiedene Kisten, die irgendwie im Raum stehen, aber die Verbindung ist unklar. - D: Ja. Und auch jedes für sich, sage ich mal, zunächst mal verstanden, wobei natürlich dann über einen Zeitraum von vier Wochen sowieso von dem Verstandenen auch einfach Wissens Elemente wieder weggehen, die bleiben nicht im Langzeitspeicher. (D 26-27) [...] An Nachhaltigkeit hat es gefehlt, weil es selten noch mal wieder aufgewärmt wurde. (D 29) [...] Also stärker fokussieren, aber dafür deutlicher in die Tiefe gehen. (D 31)

- Also ich fand die Abstände [zwischen den Seminaren] gut, auch diese Arrangements hier mit den Tagesseminaren und auch mit den Wochenendseminaren. (E 143)

- Ein Jahr ist gut, weil dadurch, dass es jetzt doch halt auch Samstage und Wochenenden waren, ja?, kann man jetzt sagen: Der Block ist zu Ende, also so ist es für mich, dieser Abschnitt ist jetzt zu Ende, also von daher finde ich ein Jahr gut. (K 16)

- Es ist zum sehr angenehmen Rhythmus so im letzten Jahr, gehört zum angenehmen Teil meines Lebens dazu. [...] Ich fand das auch nicht zu häufig, sondern eher die Regelmäßigkeit sehr gut. (F 3-4)

Für die Praktiker im Schulalltag ist es das Entscheidende letztlich - so lässt sich vermuten – nicht, die einzelnen Begriffe der Theorie nennen zu können, sondern für die Praxis Brauchbares und Hilfreiches mitzunehmen, das theoretisch rückgebunden ist. Die Frage nach dem Verhältnis von **Theorie und Praxis** als Erklärungsfaktor für die Wirksamkeit des Seminars liegt damit auf der Hand. Sie ist in den gerade wiedergegebenen Äußerungen auch schon angeklungen, wird von etlichen Mitforschern diskutiert und kann daher noch einmal hier gesondert aufgeführt werden. Diese Diskussion befindet sich zwischen den Polen von ‚noch **mehr Üben**⁵⁶⁷ und so einen noch leichteren Übergang zwischen Theorie und Praxis schaffen‘ und ‚selber Üben nicht nur im Seminar sondern gerade auch in der Praxis ist unerlässlich‘. Außerdem bringt eine Mitforscherin das Konstrukt des ‚unbewussten Lernens‘ ein.

- [...Mein Wunsch wäre gewesen, dass die Reihe stattfindet:] mit Aufgabenstellungen [zwischen den Seminarblöcken] auch, dass man sich in der Gruppe auch noch mal auseinandersetzt darüber. Dass man vielleicht auch was vorbereitet als Gruppe und ein Theorieteil als Gruppe einbringt. Dass man eine größere Nachhaltigkeit hat bei dem hohen Stundenpool. [...] Das hieße natürlich: Noch mehr Zeit investieren. (D 28)

- Ich müsste manches vielleicht einfach noch mehr üben und trainieren, auch wirklich im Rollenspiel, solche Gesprächsführung trainieren, um dann noch eine größere Sicherheit zu gewinnen. (A 78)

- Dieser Übergang von der Theorie zur Anwendung, zur Praxis, das war [...] manchmal so der Problemfall. Wenn man dann mal drin ist, in der Praxis mit Beispielen aus dem Schulalltag, dann war das ja eigentlich nie ein Problem. (G 118-119)

- Ruhig diesen Aspekt, was ja auch einige Gruppenmitglieder gestern gesagt haben, zu sagen: Ruhig mehr üben. [...] Mehr Übungssequenzen im Verlauf des Seminars. In kleinen Gruppen. Nicht vor dem [...] Plenum. (L 143-144)⁵⁶⁸

- Ich bin halt der Typ, der die Theorie nicht so vertragen kann, aber das ging ja anderen am Anfang auch so. Großer theoretischer Anteil ist nicht gut. Mehr, oder gleich von Beginn an handlungsorientiert arbeiten, und, ja, dadurch, dass wir so eine schwierige Gruppe waren, die

⁵⁶⁷ In der Untersuchung von Jäpelt (2004a, 116) zeigte sich eher, dass die Teilnehmer frühzeitig eher mehr Theorie einforderten.

⁵⁶⁸ vgl. Fußnote 535.

Meinungen auch weit auseinander gingen, wie man jetzt Sachen methodisch angeht, das lag ja an der Gruppe, das lag nicht unbedingt an der Leitung, dass es da oft Diskussionen gab, weil ich kein Freund bin von langen Diskussionen, wie man jetzt was macht. Da muss es im Endeffekt eine klare, also in solchen Situationen, vielleicht eine klare Vorgabe geben, aber du sagst ja, dass es... – HF: Die Gefahr ist, dass man ‘Widerstand’ hervorruft. – L: Genau. (L 152-153)

- Ich habe mich vorher schon dran gemacht, klar, sonst hätte ich vielleicht die Fortbildung nicht entdeckt, so rum, ne? Aber ich denke, da war das schon, ja einfach das auch mal aus einer anderen Perspektive zu betrachten, auch mal eher wissenschaftlich, also einfach mal von einer bestimmten Theorie ausgehend, zu gucken, wie ist es denn [...] einzuordnen, was gibt es für Möglichkeiten, was haben sich irgendwelche Leute dazu gedacht. Das, finde ich, ist schon gut gewesen. (K 18)

- Klar, dass [...] bei Fortbildung es immer drum geht, man lässt sich nicht nur berieseln, sondern muss selber auch aktiv werden. Darauf musst ich mir hin und wieder einen Schubs geben, habe aber sehr schnell gemerkt, dass das auch oder nur in der Praxis eigentlich geht, dass man sich selber ausprobiert und, lernt auch, Fragen zu stellen, so etwa. Dass mir die Fortbildung was gebracht hat, habe ich sehr spät gemerkt, eigentlich erst, als es drum ging: Das war jetzt das letzte Mal, oder vorletzte Mal. (F 3)

- Ich bin sehr weit gekommen. Und dennoch am Anfang. [...Ich] stehe insofern am Anfang, als ich sozusagen den Input mitbekommen habe und eigentlich erst am Anfang bin, das jetzt umzusetzen. (F 7-8)

- [unbewusstes Lernen:] Ja, Auftragsklärung, wo ich dann aber ganz schnell, ganz oft auch sage: Ist das jetzt so wichtig, dass wir das gemeinsam besprechen oder könnt ihr das alleine? Also da, wo ich vielleicht auch systemisch arbeite, ohne das zu merken. Es scheint so. Es ist toll. Ja, das mache ich unbewusst, glaub ich oder irgendwie gehört und dann setze ich es um. Und dann gucken die Schüler erst mal. (C 26)

Die **Gruppe**(nzusammensetzung) war ebenfalls ein Thema in den auswertenden Interviews. Dabei ging es u.a. um die Tatsache, dass aus einer Schule fünf, später durch Schulwechsel sechs Mitglieder der Fortbildungsgruppe kamen.⁵⁶⁹ Dies war in den auswertenden Interviews aber tatsächlich nur für (auch nur) einen Teil genau jener 5-6 betroffenen Lehrer ein Gesprächsgegenstand. Für diese Untergruppe war es auch wichtig den Vorteil des gemeinsamen Unterwegseins (nämlich v.a. den gegenseitigen Austausch) zu betonen, der sich nur ergeben kann, wenn mehrere engagierte Pädagogen eines Schulhauses an einer solchen Fortbildungsveranstaltung teilnehmen.

- Ich denke, die Überlegung aus einer Schule mehr Leute zu nehmen, das nicht mehr zu machen. (E 133)

- Was ich jetzt zu der Gruppe unserer Schule noch mal sagen möchte, ist folgendes: Ich kann die Kritik der anderen verstehen. Die ist auch berechtigt. Ohne Zweifel. Ich würde es aber wünschen, dass es wieder so wäre, weil es uns als Gruppe und uns als Schule sehr gut getan hat, denn es ist was anderes, wenn ein oder zwei Leute eine solche Fortbildung machen. Die können nicht Multiplikator dessen sein, was man dort lernt. (F 29)

- Angenehm war für mich die Gruppe, meistens. (J 17)

- Was ich mir mehr gewünscht hätte. Ich hätte mir sehr gewünscht, einen Kollegen oder eine Kollegin, die auch mit 16 bis 20jährigen Schülern arbeitet. [...] Manche Sachen [...] ließen sich schwer übertragen für mich oder ich war unsicher: Kann ich das jetzt übertragen oder nicht? (J 20-21)

- HF: Wenn Du sagst, ich habe das Gefühl, ich bin ruhiger geworden, wie würdest Du Dir das erklären im Zusammenhang mit der Fortbildung? [...] – E: Nee, ich denke schon, dass das damit zu tun hat innerhalb dieser Fortbildung. Es hat was damit zu tun, dass ich genaueren Einblick in die Theorie bekommen habe, mir Dinge erklären kann. Ich habe manchmal während dieser Fortbildung, also ich habe die Sachen, die wir besprochen haben, immer versucht in ganz bestimmten Situationen der Schule umzusetzen und hatte natürlich die wunderbare Möglichkeit dadurch, dass diese Clique da war, auch einmal zu gucken, was passiert jetzt bei denen. (E 25)

- [...] und das ist auch ein großer Teil [...] natürlich der Austausch untereinander, also allein die Seminarteilnehmer. Gerade in der Gruppe fand ich sehr interessant, dass es von vielen verschiedenen Richtungen kam, und man immer noch mal wichtige Informationen und Tipps bekommt. (G 13)

Auch die **Qualitäten des Seminarleiters** wurden von einigen Teilnehmern diskutiert. Dabei ging es auch um die Frage, ob er angesichts der Gruppe mit ihrer großen internen Unterschiedlichkeit stärker vorgebend hätte lenken sollen.⁵⁷⁰ In einigen Äußerungen wird seinem Handeln ausdrücklich Kongruenz und Vorbildfunktion zuerkannt. Letzteres kann als eine weitere formale Erklärungsvariabel für die Wirksamkeit der Weiterbildungsreihe interpretiert werden.

- [dass der Seminarleiter mehr einfordert und vorgibt:] da brauche ich dann jemanden, der sagt: Hier, das musst du halt allein machen, das gehört dazu. (D 29)

- [...] dass es da oft Diskussionen gab, weil ich kein Freund bin von langen Diskussionen, wie man jetzt was macht. Da muss es im Endeffekt eine klare, also in solchen Situationen, vielleicht eine klare Vorgabe geben. (L 152)

⁵⁶⁹ Die Teilnehmer E, F, G, H, L, N (vgl. Anhang).

⁵⁷⁰ Auch insofern als diese Frage den Umgang mit Unterschiedlichkeit und mit Selbstorganisation betrifft, halte ich sie für die Auswertung des Seminars für interessant. Auch Jäpelt (2004a, 110ff) berichtet von den Schwierigkeiten für Lehrer, sich auf Selbstorganisation in der Weiterbildung einzulassen, die als Gegenspieler zur Effizienz

- Manchmal hatte man, vor allen Dingen nachmittags, keine Lust mehr, mal einen Durchhänger, aber Sie haben irgendwie ganz klar dann einfach angefangen und dann ging es auch los und dann kam man auch wieder rein. (J 17)

- Interessant und faszinierend war für mich zu beobachten, wie Sie Klarheit, ich sage jetzt mal, gepredigt haben, und das auch selber gelebt haben. (J 17)

- Wenn es am Ende einer Stunde jemandem im Klassenraum besser geht als mir, ist was falsch gelaufen. Das war der Satz, der mich veranlasst hat, hierhin zu gehen. Nicht, weil ich mir dadurch gewisse Inhalte versprochen habe, sondern weil ich das mit der Persönlichkeit des Seminarleiters verbunden habe. Das war für mich entscheidend: Wie präsentierst du Dich mit dem, was du durchziehen willst? Also es ging mir überhaupt nicht um Inhalte [...] aber eine klare Aussage des Seminarleiters und die wirkte als Persönlichkeit auf mich, denn ich kann mit Leuten wenig anfangen, die unklar, schwammig, theoretisch sind in ihrer Ausdrucksweise. Das bringt mir nichts. Ich brauche eine Klarheit in der Aussage. [...] Theorieanteil war nötig, und Hintergründe, logisch. Aber diese sprachliche Klarheit, und sagen, was läuft, was wird angeboten, was sind die Hintergründe und wie baut sich das alles auf, das war für mich an der Präsentation und an der Ausdrucksweise, wie das Gesamte rübergebracht wurde, völlig klar, und auch die Haltung dahinter, wie man Beratungssituationen sieht oder sich als Berater in einer Beratungssituation sieht, das war für mich *das* Positivste. [...] Ich kann nix damit anfangen, wenn jemand, der Helfer ist, in dieser Gutmensch-Rolle ist. [...] Sondern Sie waren klar, Sie haben an Fallbeispielen sehr deutlich gemacht, was Sie für eine Haltung haben, und haben so Richtungen eingeschlagen, die in das Helfende dann gingen an den Beispielen und wo ich gemerkt habe: Ja, das ist eine Linie, die ich auch so sehe. Und deswegen, das war einfach die *Haltung* in der ganzen Geschichte, das hat mir weiter geholfen, das hat mich irgendwo bestärkt, in meiner Art als Berater. [...] Da geht es um Natürlichkeit, ein Sich-nicht-Verstellen, um dem Kunden was vorzuspielen, ja?, [...] auch Sachen direkt und klar anzusprechen. (L 4-5)

- Dass man bei der Auswertung der Rollenspiele stärker drauf achtet, dass, und das noch mal ganz klar macht, weil manchmal gab es ja schon Breitseiten einfach. Ja? Oder man ist in dem Moment zu empfindlich dafür oder was auch immer, aber manchmal war da nicht genug Sorgfalt, finde ich. [...] - HF: Also zum Teil auch, als ich dabei war? – K: Aber zum Teil auch, wenn Sie dabei waren. Das ist natürlich dann immer so die Frage, wie man reagieren kann und die Betroffenen reagieren oft nicht und denken sich das einen halben Tag später: Das war aber blöd. (K 107, HF-K /K 109)

Außerdem nennen einige der Mitforscher auch **Wünsche**, die sich v.a. auf einen weiterführenden Kurs beziehen. Diese bieten Hinweise darauf, wie die Effizienz von systemisch-konstruktivistischen Fortbildungsreihen für schulische Pädagogen weiter verbessert werden kann.

- [...] dass es einen Teil Zwei jetzt gibt, also dass da noch eine Fortsetzung kommt, weil ich weiß, es ist ein Beginn, mit dem ich jetzt arbeite, und der Teil Zwei, der müsste dann *noch mal tiefer* sein. (E 138)

- Da brauchte [ich] noch mal einen neuen Lehrgang, ganz spezifisch für diese Sachen auch, also die kamen für mich auch, es war auch ein Grund, [...] an dem Kurs teilzunehmen: Wie gehe ich mit Kindern wirklich um in der Grundschule, die wirklich so hartnäckig Schwierigkeiten bereiten? Also sei es dadurch, dass sie ganz still sind oder halt auch ganz aggressiv sind. Und das ist sicherlich so An-, so im Ansatz hab ich schon Möglichkeiten gefunden, aber nicht so stark, wie in dem anderen Bereich. (B 60)

- Und ich denke, ein Aufbau wäre immer möglich, ja? (K 106)

unerfüllte Wünsche (Einzelnennungen):

- Da hätte ich mir einfach verständlichere Schreibweisen einfach auch gewünscht. (E 138)

- [mehr Videosequenzen:] Kann man nicht [mehr] spezielle Situationen zum Beispiel als Video einspielen? (E 114)

Das letzte Zitat zur Wirksamkeit der Fortbildung, das ich hier anführen möchte, betont – neben dem konstruktivistischen Schlüssel-Aspekt der verbesserten Selbstbeobachtung – die Bedeutsamkeit, der weiteren eigenen Entwicklung Zeit zu geben und ihr mit Geduld zu begegnen. Sie führt damit einen Wirkfaktor ein, der hier nicht mehr überprüft werden kann:

- Aber es hat bei mir einfach so ausgelöst, mich selber ein Stück zu beobachten, wie trete ich nicht nur inhaltlich auf, sondern auch äußerlich. [...] es ist jetzt nicht alles gut. So ist es nicht. [...] Aber ich, ja ich betrachte mich jetzt im Unterricht. (J 8, 13-14) [...] Ich glaube, das ist so eine Sache, die ich erst noch so ein paar Jahre beobachten muss. (J 124)

Nachdem in den Kapiteln 18 bis 23 eher inhaltliche Aspekte im Zusammenhang mit der Veränderung von Konstrukten und Auswirkungen dieser Veränderungen auf die schulischen Umfelder der Mitforscher behandelt worden waren, standen in diesem Kapitel private Auswirkungen und eher formale Aspekte der Wirkweise des Seminars und Ansatzes im Vordergrund. Deutlich wurde dabei, dass sich die systemische Sichtweise auch auf schulische und andere⁵⁷¹ Aspekte übertragen lässt. Nur eine Mitforscherin bekundete – allerdings sehr deutliches – Misstrauen gegenüber der Praxisrelevanz bzw. den ethischen Implikationen des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes, wie sie ihn verstanden hatte. Alle anderen Mitforscher, die ihre

Statements am Ende der Seminarreihe und/ oder in den Abschlussinterviews abgegeben hatten, ließen eine andere Einschätzung in diesem Zusammenhang erkennen. Angemerkt sei, dass das Infragestellen auch von Prämissen des Ansatzes sich während des Seminars durchaus meist anregend auswirkte. Bei den Erklärungen und Bewertungen der Mitforscher zur Seminarwirksamkeit standen vor allem Fragen der Komplexität des Ansatzes und des Theorie-Praxis-Bezugs seiner Vermittlung im Vordergrund.

Eine abschließende Würdigung der evaluierenden Kap. 18 bis 24 in Bezug auf die vorab erstellten Thesen kann nun vorgenommen werden.

25 Gesamtwürdigung der Thesen

In den letzten Kapiteln wurden anhand von Kriterien, die sich sowohl aus der Entwicklung der Fortbildung auf systemisch-konstruktivistisch-postmodernem Hintergrund als auch während der Interviews mit den Mitforschern ergaben, die erstellten Arbeitshypothesen (vgl. Kap.14) unter verschiedenen Aspekten und Unteraspekten auf ihre Plausibilität hin beleuchtet. In diesem Kapitel wird die Bewertung der Thesen noch einmal im zusammenfassenden Überblick dargestellt. Außerdem werden einige Thesen ergänzt und ein Ausblick auf mögliche weitere systemisch-konstruktivistische Weiterbildungen vorgenommen.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die diversen Zitate der Mitforscher von ihrem jeweiligen Vorwissen, ihren Interessenschwerpunkten und Entwicklungswegen bzw. -richtungen abhängig sind bzw. waren. Daher konnte auch nicht erwartet werden, dass alle Mitforscher zu allen Unter/Themen etwas sagen würden. Wichtiger ist allerdings zu beachten, dass einige Thesen zwar von verschiedenen Äußerungen gestützt werden, allerdings teilweise eine Person sich mehrfach zum selben Thema geäußert hatte. Dabei kann es einen Unterschied machen, ob dieser Mitforscher *von sich aus* an einer anderen Interviewstelle noch einmal auf ein Thema (bzw. eine Auswertungskategorie) zurückkommt: diese ist ihm dann offensichtlich besonders wichtig. Für die Überprüfung der Thesen ist mithin nicht nur auf die Anzahl der jeweiligen Belege zu achten sondern auch auf deren Intensität und deren Verteilung auf verschiedene Seminarteilnehmer. Auffälligkeiten wurden bereits in den obigen Kapiteln jeweils angesprochen.

Auf der *Erklärungsebene* ist es wichtig, ob bzw. inwieweit die Mitforscher Veränderungen mit der Fortbildungsreihe verknüpfen. Mono- oder linearkausale Konstruktionen sind aus systemisch-konstruktivistischer Sicht und auch angesichts des hohen Komplexitätsgrades der untersuchten Veränderungsprozesse und ihrer Umwelten nicht zu erwarten (und wären nicht hinrei-

⁵⁷¹ insb. Aspekte der privaten Beziehungsgestaltung

chend, um von einer Plausibilität der Wirksamkeit der Fortbildung auszugehen). Komplexere *zirkulär*-kausale Erklärungskonstruktionen erscheinen dem Gegenstand angemessener. Sie können aber und wollen auch gar nicht Veränderungen *allein* auf die Fortbildung zurückführen. Diese ist von Anfang an so konzipiert gewesen, dass wesentliche Lernprozesse zwischen den Seminaren stattfinden konnten bzw. sollten, während das Seminar eher Verstärkungen und Anregungen mit ‚auf den Weg‘ gab. Allerdings belegen die Äußerungen der Mitforscher, dass sich so ergebende Veränderungsprozesse ohne die Fortbildungsreihe nicht, kaum oder nur anders möglich gewesen wären. Sie werden aber nicht durch das Seminar allein erzielt. Ein Zitat soll an dieser Stelle noch einmal die Schwierigkeit – vor der ja auch die Mitforscher standen – verdeutlichen, wie beschriebene Veränderungen zu attribuieren sind: „Ganz sicher ist, dass das Seminar viel, viel dazu beigetragen hat. Da [...] ist [...] einfach eine größere Gelassenheit bei mir entstanden [...]. Zeitgleich, muss man natürlich dazu sagen, hab ich vor zwei Jahren an der Schule einige Dinge aufgegeben, so Personalratsvorsitze“ (G 12). Auch für die Mitforscher galt letzten Endes, dass es (lediglich) um Fragen der Plausibilität geht.

Neben dem (Mit-)Hervorrufen von kognitiven Veränderungsprozessen ist es auch möglich, dass die Fortbildung bereits (bewusst oder unbewusst) vorhandene systemisch-konstruktivistische Konstrukte der Mitforscher (lediglich) bestätigt und (ggf. immerhin) verstärkt. Auch dies kann durchaus als eine Bestätigung des Ansatzes und seiner plausibel sinnvollen Übertragung auf schulische Kontexte gesehen werden. Eine solche Konstruktbestätigung bei den Mitforschern bestätigt die Thesen aus Kap.14 insofern, als ihre Inhalte als relevant angesehen werden können, und auch insofern, als etliche Mitforscher, die sich bestätigt sahen, von einer Verstärkung oder entsprechenden Änderung auf *Verhaltensebene* berichteten.

Neben der Erklärungsebene wird in diesem Kapitel auch der *Bewertungsebene* besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Auf der Bewertungsebene ist zusammenfassend zu betrachten, wie die Seminarteilnehmer die Veränderungen, die sie der Fortbildung (mit-)zurechnen, aus ihrer Sicht bewerten, insb., ob sie sie als hilfreich erleben.

Zunächst werden in Kap. 25.1 die zentralen Ergebnisse zur Plausibilität der Thesen im Überblick und zusammenfassend dargestellt. Ergebnisse, die die Erklärungs- und die Bewertungsebene betreffen, werden dabei berücksichtigt und einbezogen. Anschließend werden einige Hinweise für kommende systemische Forschungen und Weiterbildungen im schulischen Kontext zusammengestellt, die sich in der Auseinandersetzung der involvierten Forscher mit den Thesen und Überprüfungskategorien ergeben haben (Kap.25.2).

25.1 Plausibilität der Arbeitshypothesen

Nach den Auswertungen der Interviews mit den Mitforschern können die sechs Arbeits-hypothesen zusammenfassend auf ihre Plausibilität hin befragt werden. Damit werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchung zugleich in den Rahmen pädagogischer Praxis gestellt.⁵⁷²

Im Bereich der *Beziehungsgestaltung* konnte nachgewiesen werden, dass die Mitforscher ganz überwiegend von einem bewussteren Umgang mit Verantwortung berichten, den sie als entlastend bewerten. Eigen- und Fremdverantwortung werden klarer getrennt, erste gezielter übernommen, zweite klarer bei den zuständigen Subjekten der Selbstorganisationsprozesse belassen, insb. Schülern, Eltern, Schulleitung sowie staatlicher Bildungsverwaltung. Gegenüber der Funktionsvielfalt schulischer Pädagogen wird eine größere Klarheit eigener Positionierungen beschrieben, gerade auch im Umgang mit schulischen Zwangskontexten. Eine Meta-Ebene im Sinne professioneller Dissoziierungsprozesse und der Herstellung einer Außenperspektive oder Beobachterperspektive 2. Ordnung wird unmittelbar nur von wenigen Teilnehmern als solche benannt, im Verlauf der Interviews aber vielfach beschrieben.⁵⁷³ Eine gewachsene Wertschätzung der Schüler wird u.a. an vermehrtem Perspektivwechsel, verstärktem Ressourcenblick auf die Schüler und mehr Bewusstsein für die Bedeutung von Kooperationsangeboten durch den Pädagogen festgemacht. Das eigene Führungsverhalten wird ebenfalls als verbessert geschildert, wobei bewusstere Vorbildfunktion und erhöhte Präsenz beschrieben werden. Die Konfliktbearbeitung fällt vielen Mitforschern leichter, sie ist gezielter möglich, insb. im Umgang mit Widerstand und dem selbstvalidierten Zeigen des eigenen Profils und Wollens. Darüber hinaus ließ sich anhand des Datenmaterial auch die nicht in die engere Thesenwahl aufgenommen Vermutung, dass die Fortbildung den Teilnehmern auch im Privatleben mehr Handlungsoptionen eröffnen würde, plausibel bestätigen, v.a. im Bereich der außerberuflichen Beziehungsgestaltung und Konfliktbearbeitung. Eine Bestätigung der ersten These, der gemäß die Teilnehmer davon berichten, dass sie über mehr und/oder bewusstere pädagogische Beziehungsgestaltungskompetenz verfügen, kann im Sinne von Plausibilität als gegeben angesehen werden.

Zur Frage der *Kommunikationsfähigkeit und –methoden* erläutern die Mitforscher, dass sie über mehr Möglichkeiten der (gemeinsam und allein durchführbaren) Selbstklärung verfügen, wobei insb. Intervision und die frühzeitige Reflexion von Fallen, wie sie sich durch bestimmte schultypische Situationen und Gesprächskonstellationen ergeben können, als hilfreich beschrieben werden. Zur Vorbereitung und zur Durchführung von Beratungsgesprächen stehen den meisten Teilnehmern nunmehr vielfältigere Beratungsmethoden zur Verfügung, wenngleich ein weiteres Einüben für die meisten Mitforscher weiterhin wichtig, sinnvoll und notwendig erscheint. Für Beratungskontexte werden vor allem systemische Fragen - bei einem Schwerpunkt in Auftrags-

⁵⁷² Wie gefordert von König 2003, 94.

⁵⁷³ Zur Außenperspektive: vgl. a. weiter unten.

und Zielklärungen⁵⁷⁴ - als besonders geeignet genannt. Auch differenziertere Schritte der Selbsterläuterung, die in diversen Kontexten anwendbar sind, werden mehrfach als unterstützend angeführt. Eine bewusstere systemisch-konstruktivistische Sprachgestaltung (v.a. für Beratungskontexte im engeren Sinne) konnte nicht ausreichend nachgewiesen werden, so dass für diesen Unterpunkt in dieser Untersuchung auch keine ausreichende Plausibilität beansprucht werden kann. Allerdings wird insgesamt die zunehmende Verfügbarkeit eines deutlich erhöhten Methodenrepertoires benannt, teilweise gekoppelt an Wünsche für einen Aufbaukurs zur Vertiefung des Bisherigen. Die These, dass die Seminarteilnehmer am Ende der Veranstaltung in ihrem schulischen Kontext beginnen, systemisch-konstruktivistische Methoden der Gesprächsführung und Kommunikation einzusetzen, kann mit leichten Abstrichen für sich Plausibilität beanspruchen.

Die dritte Arbeitshypothese, der gemäß die Mitforscher zum Zeitpunkt des Abschlussinterviews über mehr Distanzierungs- und Abgrenzungsmöglichkeiten verfügen oder diese bewusster einsetzen, betrifft Fragen der Distanzierungsfähigkeit bei Engagement im und Freude am Beruf. Hier berichten die Mitforscher von deutlich gestiegenen (inneren) Distanzierungsfähigkeiten gegenüber den diversen an Schule beteiligten Personen(gruppen) bei gesteigerter Selbstwahrnehmungskompetenz und Außenperspektive. Der inneren Veränderung entsprechend, beschreiben die Mitforscher auch, dass eine aktive Grenzsetzung in Kontakten nach außen ihnen deutlich leichter fällt und diese mitunter mit einem bewussteren, für sich selbst stimmigeren Umgang mit Körper, Raum und Zeiträumen verbunden ist. Damit kann die dritte These hohe Plausibilität für sich beanspruchen.

Die Kategorie des *Ressourcenzugangs* brachte wenig Ergebnisse für die explizite Benennung eigenen Könnens⁵⁷⁵. Eine Untersuchung der Äußerungen der Mitforscher in den Interviews zeigte jedoch, dass gerade die Achtsamkeit für das eigene Wohlergehen, wenngleich unter verschiedenen Begrifflichkeiten, so doch besonders häufig genannt wurde. Der Selbstschutz und die Akzeptanz eigener und fremder, nur schwer bzw. allein kaum oder gar nicht veränderlicher Rahmen spielten in diesem Zusammenhang eine große Rolle. Auf diesem Hintergrund beschrieben einige Teilnehmer ausdrücklich Prozesse der Selbstvalidierung, die ein angemessenes Ausagieren des eigenen Profils und auch Freude am Beruf beinhalteten. Damit besitzt auch die vierte These, der gemäß die Teilnehmer über einen schnelleren oder bewussteren Zugriff auf ihre eigenen Ressourcen verfügen, deutliche Plausibilität.

Die fünfte These vermutete, dass die Seminarteilnehmer am Ende der Fortbildung davon berichten würden, dass sie vermehrt und/ oder bewusster in Systemen, Umwelten und Interdependenzen denken. Die Untersuchung der Aussagen zum Thema *Systemblick* zeigt, dass die Teil-

⁵⁷⁴ Dieser Akzent überrascht angesichts der schulischen Komplexität von Gesprächssituationen wenig.

⁵⁷⁵ Obwohl es im Seminarverlauf eine Übung gegeben hatte, in der eigene Stärken anderen gegenüber benannt worden waren. Andererseits war es am Ende des letzten Tages nicht mehr zu einem gegenseitigen Stärken-Feedback gekommen, da Teilnehmer sich dagegen ausgesprochen hatten.

nehmer ganz überwiegend zu einer flexiblen Verwendung des Systembegriffs in schulischen Kontexten unter besonderer Berücksichtigung multipler Kontexte kamen. Dieser Prozess wurde begleitet von der Gewinnung einer größeren strukturellen Klarheit. Das gilt sowohl für das Schulsystem im Allgemeinen wie auch das eigene Schulhaus. Die Schulentwicklungsprozesse am eigenen Schulhaus konnten von den Teilnehmern, die sich dafür interessierten und davon berichteten, genauer eingeschätzt und gezielter vorangetrieben werden. Das gilt insb. für die Lehrer-Gruppe, die aus einem gemeinsamen Schulhaus kamen und dort den Trainingsraum aufbaute. Aber auch darüber hinaus konnten einige Auswirkungen auf das je eigene Schulhaus im Zusammenhang mit innerschulischen Kooperationsprozessen festgestellt werden. Dazu können auch Entscheidungen der Mitforscher gezählt werden, bestimmte Funktionen bzw. Ämter nicht mehr oder besser doch nicht einzunehmen. Auch ein generell verstärktes Denken in systemisch-konstruktivistischen Kategorien und Sichtweisen, insb. das Gewinnen von Gesamt(system)blicken, konnten deutlich bei etlichen Teilnehmern nachgewiesen werden. Insofern kann auch die fünfte These Plausibilität beanspruchen.

All diese Punkte, so die sechste Vermutung, müssten, wenn sie nachweisbar wären, dazu führen, dass eine relevante Anzahl von Mitforschern davon berichten würde, dass sie in ihrem schulischen Alltag mehr *Gelassenheit* empfinden und dies zumindest in wichtigen Teilen der Fortbildung zurechnen würde. Denkbar war auch die Variante, dass aufgrund des differenzierten Erkennens von problematischen Systemabläufen bei gleichzeitigem Verbleib im alten Schulhaussystem eher ein Druck zum Schulhauswechsel entstehen könnte. Die Auswertung der Interviews ergab, dass fast alle Teilnehmer von einer relevanten Erhöhung der eigenen Gelassenheit zumindest in wichtigen Teilbereichen berichteten, wobei die Wortwahl mal mehr auf die gewachsene Gelassenheit, mal mehr auf das gestiegene Sicherheitsgefühl abhob. Die kausale Verknüpfung zur Fortbildung wurde zum Teil explizit hergestellt, zum Teil ergab sie sich auch durch die Kontexte der Nennung bzw. des Gesamtinterviews. Diese These bezieht sich gerade auch auf die Bewertungsebene der Mitforscher, die damit die gewachsene Gelassenheit als zentrale Qualität des Unterschieds zu vorher benennen. Für einige war dies auch das explizite persönliche Seminarziel.⁵⁷⁶ Auch wenn bei einer zirkulär-kausalen Betrachtungsweise nicht eindeutig festgelegt werden kann, zu wie viel Prozent genau die Fortbildung für die beschriebenen Veränderungen verantwortlich zu machen ist, kann doch auch dieser sechsten These ausdrücklich Plausibilität zuerkannt werden.

Auf Erklärungsebene begründeten etliche Teilnehmer die Wirksamkeit der Fortbildung v.a. durch das elaborierte Theoriegebäude, dass aus ihrer Sicht im Großen und Ganzen in für sie relevanter Weise auf die schulische Praxis übertragen wurde. Mehr Übungen und mehr Zeit (z.B.

⁵⁷⁶ Basale Kritik am systemisch-konstruktivistischen Ansatz gab es nur von einer Teilnehmerin, die auch ansonsten wenig positive Auswirkungen berichtete.

Aufbaukurs), so die Auffassung etlicher Mitforscher, hätte die innere Vernetzung der verschiedenen Aspekte des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes ausbauen und den eigenen Übertrag in die Praxis des Alltags weiter erleichtern können. Deutlich wurde auch, dass die Teilgruppe der Lehrer *einer* Schule Vorteile in der Übertragung des Angebots in die eigene schulische Praxis hatte, da ihre Mitglieder sich untereinander begleiten und kurzschließen konnten und überdies (zum Teil) an der Realisierung eines gemeinsamen Projekts (Trainingsraum) kooperativ arbeiteten. Auch können mehrere Pädagogen an einer Schule mehr bewegen als eine Einzelperson.

In der Auswertung der Eingangsreflexion in Kap. 15.2. hatte sich bereits gezeigt, dass einige Teilnehmer ansatzweise ein systemisch-konstruktivistisches Vorverständnis mitbrachten. Letzteres wurde durch die Fortbildung deutlich ausdifferenziert und erweitert. Genannte Ziele wurden zum Teil sehr genau erreicht oder die Teilnehmer waren zunehmend auf dem Weg dorthin gebracht.

Mit der Bestätigung der Plausibilität der sechs Thesen kann auch festgehalten werden, dass die Fragestellung der Dissertation aus Sicht der Mitforscher in ihrem Praxisfeld Relevanz besitzt. Die systemisch-konstruktivistische Theorie und die in dieser Arbeit vorgestellte Übertragung auf die Kontexte Schule (und Fortbildung) bieten eine Vielzahl neuer und relevanter Deutungen und Erklärungen für schulische Alltagsphänomene sowie vielgestaltige Anregungen zur Lösung schulischer Probleme und Herausforderungen für Pädagogen unter den gegebenen Rahmenbedingungen. Das Veränderungspotenzial systemisch-konstruktivistischer Pädagogik für Lehrkräfte in der gegenwärtigen Schule kann dementsprechend als hoch eingeschätzt werden. Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse ist allerdings insofern eingeschränkt, als diese Dissertation die aufgestellten Thesen - letztlich in Einzelfalluntersuchungen - nur auf Plausibilitäten hin prüfen konnte (und von Anfang an auch nur wollte).⁵⁷⁷ Die hier vorliegende Studie ist insofern eher als Pilotstudie zu sehen.⁵⁷⁸

Eine Generierung zusätzlicher, vorher nicht explizit vorgesehener Thesen kann am deutlichsten im Zusammenhang mit Kap.24 gesehen werden - und zwar, neben Fragen der Auswirkungen auf den Privatbereich, v.a. im Bereich der Erklärungen der Mitforscher für den Eintritt der Veränderungen. Allerdings sei noch einmal ausdrücklich betont, dass auch in den vorherigen auswertenden Kapiteln etliche Kategorien auf Basis von Äußerungen der Mitforscher in den Interviews von mir als Hauptforscher ausgewählt wurden.

⁵⁷⁷ Das gilt auch für weit umfangreichere Studien ganzer Forschungsgruppen in der Pädagogik (vgl. z.B. die Untersuchungen von Oser/ Spychiger (2005), die ähnliche Einschränkungen für die Verallgemeinerbarkeit machen müssen (S.193)).

⁵⁷⁸ Da diese Fortbildung schon allein durch ihre Dauer und die Tatsache, dass die Teilnehmer selber zahlen müssen, ein hohes Maß an Eigenmotivation bei den Teilnehmern voraussetzt, besteht außerdem die Möglichkeit, dass weniger innovative (oder Veränderung suchende) Kollegen in der Fortbildungsreihe unterrepräsentiert waren. Das beinhaltet die Gefahr, dass die im Zusammenhang mit den Thesen erworbenen Plausibilitäten u.U. nicht so einfach auf ‚breitere Massen‘ schulischer Pädagogen übertragen werden könnten.

Von einem in wesentlichen Teilen erfolgreichen Nachweis der Plausibilität der Thesen müssen Fragen des Erfolgs der Fortbildung selber unterscheiden werden. Über diese entscheiden die Mitforscher und Seminarteilnehmer anhand der von ihnen vorab konstruierten (Lern-)Ziele (Jäpelt 2004a, 287). Auch hier lassen sich in den Interviews deutliche Erfolge heraushören, deren Spannbreite allerdings variiert. Von einigen Teilnehmern, die berichten, dass genau ihre vorab aufgeschriebenen (und dann teilweise sogar wieder vergessenen) Zielformulierungen eintraten, reicht das Spektrum über Mitforscher, die von vielfältigen Neuerungen und der Erkenntnis, dass der systemisch-konstruktivistische Weg gerade erst beginne, erzählen, bis hin zu einer Teilnehmerin (D), die – trotz Verbleib in der Fortbildungsgruppe – konstatiert, dass ihr die Fortbildung sehr wenig gebracht habe.

25.2 kommende systemische schulische Forschungen und Weiterbildungen

Im Zusammenhang mit der Konzipierung, Durchführung und Auswertung der Fortbildung ergaben sich weitere Aspekte, die mögliche kommende systemisch-konstruktivistische Forschungen und Fortbildungen mit Pädagogen für den schulischen Bereich betreffen.

Für den Bereich der Forschung besteht bspw. die Möglichkeit, dass kommende wissenschaftliche Untersuchungen zum hier erforschten Themengebiet die „Wahrnehmungen von Lehrpersonen und Schüler/innen systematisch aufeinander beziehen“ (Oser/ Spychiger 2005, 194). Es könnte überprüft werden, inwieweit sich die These Huschke-Rheins (1998, 146) bestätigen ließe, dass eine Steigerung des Selbstwertgefühls von Lehrenden auch ihre Freude am Unterrichten und ihre Motivation bestimmt, und untersucht werden, inwieweit dies wiederum auf die Schüler und Klassen (und zwar aus deren Sicht) einwirkt. Auch könnte interessant sein, wie eine Klasse Verhaltensänderungen einer Lehrperson im Verlauf eines Jahres (oder auch länger) beschreiben, erklären und bewerten, die an einer umfangreicheren Weiterbildung zur systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Beratung in Schule teilnimmt. Außerdem könnte ein Konstrukt- und Konzeptwandel bei Lehrpersonen zu einem ähnlichen Wandel bei Schülern führen (Oser/ Spychiger 2005, 192). Altrichter et al (2003, 646) weisen zusätzlich auf mögliche Veränderungen bzw. den Einbezug von Eltern und Kollegen hin.

Des Weiteren wäre es interessant, die Vergleichspopulation nach einem Jahr (und länger) nach den Auswirkungen der Fortbildung zu fragen. Damit könnten Langzeitwirkungen stärker untersucht werden. Jäpelt (2004a) weist darauf hin, dass gemäß ihrer Untersuchung gerade diejenigen Pädagogen, die das Angebotene wenig umsetzen, langfristig auch von eher wenig bis keiner Veränderung berichten. Allerdings wird es bei positivem Bescheid durch die früheren Teilnehmer mit zunehmendem zeitlichen Abstand immer problematischer, eingetretene Veränderungen der entsprechenden Fortbildung zuzurechnen, da zunehmend mehr Faktoren das dann aktuelle Verhalten der Mitforscher bestimmen. Insofern kann nicht automatisch davon ausgegangen

werden, dass eine Überprüfung nach einem oder gar fünf Jahren zu deutlich valideren Ergebnissen kommt als diese Dissertation. Allerdings kann diese Dissertation nicht beanspruchen, Aussagen über Langzeitwirkungen der Fortbildung überhaupt zu machen. Deutlich wurde in etlichen Aussagen von Teilnehmern immerhin, dass sie gegen Ende der Fortbildung zunehmend begannen, Aspekte des systemisch-konstruktivistischen Denkens umzusetzen und Veränderungen zu erkennen.

Die Überprüfung einer weiteren These, dass nämlich die „Bereitschaft und Lust zum Ausprobieren und Experimentieren“ zunähme (Palmowski 2003, 235), war nicht explizit Gegenstand der Dissertation. Aus teilnehmender Beobachtung und aus den Interviews erstellt sich ein Bild, dass dies in dieser Fortbildungsgruppe erst im Verlauf und vermehrt gegen Ende der Seminarreihe festzustellen war. Interessant wäre allerdings eine Untersuchung über das Verhältnis von ‚faktischem Ausprobieren‘ und ‚wahrgenommener Veränderungsintensität und -qualität‘. Deutlich wurde bereits, dass entsprechende Lernprozesse ohne ein Ausprobieren im Bereich von Beziehungsgestaltung und Gesprächsführung kaum möglich sind.

Sehr lohnenswert dürfte auch eine Untersuchung dazu sein, wie Schule im Sinne von gesetzten und finanzierten Rahmenbedingungen in der Postmoderne unter besonderer Berücksichtigung systemisch-konstruktivistischer Aspekte angemessener funktionieren kann. Während diese Arbeit ja gerade nach Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrer unter den in Deutschland aktuellen Bedingungen suchte, wäre dann vielmehr die systemisch-konstruktivistische Idee im Vordergrund, dass veränderte Kontextbedingungen auch ein verändertes Verhalten hervorrufen. Das in dieser Dissertation mit Plausibilität belegte schulische Veränderungspotenzial des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes könnte hier noch wichtige Erweiterungen erfahren.

Für den Bereich möglicher kommender Fortbildungen zur systemischen Pädagogik und Beratung in Schule können ebenfalls noch einige Überlegungen angestellt werden. Deutlich wurde in der obigen Auswertung v.a. eins: Wenn mehrere Vertreter einer Schule, die gemeinsam ein wichtiges Projekt zum sozialen Lernen an ihrer Schule vorantreiben, auch gemeinsam an einer fortlaufenden Fortbildungsgruppe teilnehmen und diese für ihre Anliegen nutzen, und wenn diese Fortbildung neben Beratungsfragen auch Selbstklärungen anbietet und Kontextbedingungen und Schulorganisationsfragen behandelt, dann steigt die Effizienz einer solchen Fortbildungsveranstaltung für das entsendende Schulhaus deutlich. Gerade für systemische Fortbildungen wäre es also wünschenswert, dass mehrere (interessierte und engagierte) Kollegen einer Schule teilnehmen. Auf der anderen Seite mag dies die Wahrscheinlichkeit, dass eine solche Gruppe genügend Teilnehmer bekommt, aus organisatorischen Gründen mindern – weshalb der Auftraggeber der hier untersuchten Fortbildung auf vergleichbare Bedingungen verzichtet hatte. Deutlich wurde aber auch, dass bereits eine Fortbildung mit 90 Zeitstunden bei den Teilnehmern

erhebliche, von diesen überwiegend positiv bewertete, umfassende Veränderungen hervorrufen kann.

Das Verhältnis von Theorie und Praxis und die didaktisch-methodische ‚Verpackung‘ der Theorie ist für (Fortbildungen für) Lehrer wahrscheinlich ein besonders wichtiger Aspekt, da hier ggf. dem legitimen aber etwas unreflektierten Wunsch danach, möglichst einfach umsetzbare, einsatzbereite und rasch wirksame Instrumente an die Hand zu bekommen, von Seminarleitungsseite aus begegnet werden muss. Die Diskrepanz zwischen dem Anspruch (der Ausschreibung) des Seminars (theoretische Unterfütterung) und dem faktischem Anspruch etlicher Teilnehmer (schnelle, standardisierbare Praxisrelevanz und Entlastung) kann in den Bedingungen (bürokratisches Ordnungssystem) begründet liegen, unter denen Lehrer arbeiten. Deutlich wurde aber, dass gerade die Verbindung von Theorie und Praxis von einigen Teilnehmern explizit als Erklärungs-konstrukt für die Wirksamkeit der Fortbildung genannt wurde und deshalb aufrecht erhalten werden sollte.

Ähnlich wie bei Jäpelt (2004a, 11 Off) blieb eine die Selbstorganisation betonende Weise, die Fortbildungsseminarreihe zu führen, bis zum Schluss unter den Teilnehmern und Mitforschern umstritten. Auch dies könnte daran liegen, dass Lehrer selber unter dem Druck der bürokratischen Vorgaben und des Aufsichtsdrucks durch Kultusministerien und staatliche Schulämter im schulischen Alltag einer Zwangsveranstaltung häufig anders vorgehen müssen (oder verständlicherweise zumindest davon ausgehen). Aus den Ergebnisse der Evaluation lassen sich hier wenig Anregungen für weitere Fortbildungen geben. Angesichts der für eine anspruchsvolle systemisch-konstruktivistische Fortbildung nötigen Theoriekonsistenz und der Möglichkeit, verstörend-anregende Unterschiede machen zu können, bietet es sich allerdings an, explizit an der Gewährung von Freiräumen für eigene Zielbestimmungs- und -gestaltungsprozesse festzuhalten und diese, theoretisch fundiert, entsprechend zu platzieren und vorzuleben.

Da - auch das wurde an den Rückmeldungen der Mitforscher deutlich - der systemisch-konstruktivistische Ansatz und Anspruch eng an die Beziehungsgestaltung durch den Seminarleiter und Hauptforscher als Vorbild gekoppelt ist, sei abschließend noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen, dass zur Durchführung einer entsprechenden Fortbildung nicht nur sozusagen ‚technisches Know-How‘ nötig ist sondern eine entsprechende (Grund)Haltung inkl. standhafter Sensibilität.

Mit der Gesamtwürdigung und Ergänzung der Arbeitshypothesen sowie dem Ausblick auf mögliche Aufgaben für kommende systemische Forschungs- und Fortbildungsprozesse ist der dritte Teil der Dissertation – die Evaluation der Fortbildung – abgeschlossen. In einem letzten Kapitel werden meine Position als Hauptforscher im Forschungsprozess sowie die gefundenen Ergebnisse noch einmal reflektiert.

26 abschließende Bemerkungen

Letztlich müssen Theorien sich im Alltag bewähren. Angesichts veränderter gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Strukturen und Systeme in der westlichen Postmoderne beansprucht der systemisch-konstruktivistische Ansatz mittlerweile auch in pädagogischen und schulischen Arbeitsfeldern Gültigkeit. Diese Dissertation, die das positive Veränderungspotenzial systemisch-konstruktivistischen Denkens für Lehrer in der heutigen Schule anhand der wissenschaftlichen Entwicklung, Durchführung und Evaluation einer Fortbildung zur systemischen Pädagogik für schulische Pädagogen untersuchte, konnte Plausibilität für eine entsprechende Relevanz des Ansatzes nachweisen. Das hier vorgestellte Konzept kann damit seinen eigenen Anforderungen genügen und aus seiner Nützlichkeit für den pädagogischen Alltag seine Legitimation ableiten.

Allerdings kann auch ein systemischer Ansatz keinen Wahrheitsanspruch vertreten, vielmehr wäre, konstruktivistisch gesehen, „die Anrufung der Objektivität [...] gleichbedeutend mit der Abschaffung persönlicher Verantwortung“ (Rotthaus 1999a, 133). Daher wurden Durchführung und Auswertung der Fortbildung mit der Mitverantwortung der Seminarteilnehmer als selbstorganisierten Systemen gekoppelt. Altrichter et al (2003, 657) betonen, dass darin auch ein demokratischer Aspekt liegt. Grundsätzlich – und auch für diese Arbeit – gilt, dass Forschungsprozesse mit den forschenden Instanzen und ihren Kontexten verknüpft bleiben, d.h. ihre Ergebnisse sind perspektivengebunden (Hug 2004, 129f). „Erkenntnistheoretisch gesehen geht es [...] um nachvollziehbare Formen der expliziten Beschreibung verschiedener Weisen der Wirklichkeitskonstruktion und die kritische Analyse individueller und sozialer Wissensfabrikation“ (Hug 2004, 131). Dies stellt sozusagen den Rahmen dar, innerhalb dessen diese Dissertation verfasst wurde und Gültigkeit beansprucht.

Trotz vielfältiger Hinweise auf die Plausibilität der vorab aus der Theorie entwickelten Arbeitshypothesen muss - gerade aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive – vor übertriebenen, gar zeitlosen Ansprüchen gewarnt werden. Auch für den pädagogischen Bereich gilt, worauf Keeney (2005, 10) hinweist, „dass jede heilige Kuh unseres Feldes nur einen Moment lang heilig ist, denn der heilige therapeutische [bzw. pädagogische, R.M.] Atem weht weiter, um in der unendlichen Konversation, die die Geschichte unseres Berufsstandes ausmacht, den nächsten Beitrag aufzunehmen“. Auch Cecchin et al. (2005, 94f)⁵⁷⁹ prophezeien, dass man, wenn man zu sehr daran glaubt, dass ein Forschungsergebnis wahr ist, Gefahr läuft, eine sich selbst erfüllende Prophezeiung zu kreieren. Andererseits könne es aber „genauso gefährlich sein, Forschungen zu vernachlässigen aus der Angst heraus, Ergebnissen blind zu vertrauen [...]. Die Gefahr liegt nicht in der Forschung, sondern darin, dass [...ihr Rezipient, R.M.] unfähig wird, etwas an-

⁵⁷⁹ Vgl. außerdem G.Schmidt 2004a, 153.

deres zu sehen, wenn er zu leidenschaftlich an den Wahrheitsgehalt der Forschungsergebnisse glaubt. [...] Wir möchten die Forschung schätzen, aber nicht blind anbeten.“

Ausdrücklich sei noch einmal betont, dass diese Arbeit, wenngleich sie von den momentanen schulischen Gegebenheiten ausgeht, die aus systemisch-konstruktivistischer Sicht unreflektierte, aktuelle Schulpolitik in Deutschland inkl. der mangelnden finanziellen Ausstattung des Bildungssektors nicht für begrüßenswert hält. Diese Faktoren sorgen dafür, dass auch für systemische Schulpädagogen gilt, dass trotz aller wohl ansteigenden Psychologisierung des Berufs Lehrer bis auf weiteres aufgerufen bleiben, „eine recht große Schülerzahl in einem relativ einheitlichen Rahmen zu unterrichten und ihre Leistungen vergleichbar zu bewerten. Die Möglichkeiten eines differenzierenden Eingehens auf individuelle Besonderheiten stoßen [unter solchen Bedingungen, R.M.] bald an ihre Grenzen“ (Bosselmann 2000,53). Die faktischen politischen und institutionellen Rahmenbedingungen selber sind noch wenig von systemisch-ressourcenorientierten Ideen beeinflusst. Politisch definierte Bedürftigkeit wird weiterhin über die Bedürfnisse und Ressourcen der Schüler gestellt.⁵⁸⁰ Hier findet die systemisch-konstruktivistische Pädagogik eine Grenze. Sie „kann Defizite in dem Sozial-, Gesundheits- und Bildungsbereich nicht egalisieren. Andere Perspektiven und Denkmuster, neue Einstellungen und Handlungsoptionen ermöglichen jedoch, die tägliche Berufspraxis anders zu sehen und zu gestalten. Dies hat sehr viel mit einer realistischen Einschätzung der Berufssituation zu tun. Aber auch mit der Bereitschaft der Betroffenen, die Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen und mit Blick auf die vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen die Grenzen in Demut zu akzeptieren“ (Voß 2000b, 15). Eine solche Demut hat nichts mit Unterordnung zu tun, sondern mit einer realistischen Sicht auf den Beruf, aus der heraus dann eine entsprechende Veränderung, auch der Umfeld, angegangen werden kann. Insbesondere bezieht sich die von Voß geforderte und in der Evaluation nachgewiesene (gestiegene) Akzeptanz darauf, dass alles, was sich – wie lebende Systeme (Schüler, Lehrer, Klassen, Kollegien, Schulen, Gesellschaften) – permanent verändert und weiterentwickelt, „eben deswegen unvollkommen“ ist und bleibt (Watzlawick 1994c, 225). Vielleicht konstatieren Oser/ Spychiger (2005, 17) deshalb, dass „das eigentliche [professionelle pädagogische, R.M.] Lernen [...] in der Erfahrung der Grenze des Machbaren in diesem Beruf besteht.“

Gleichzeitig ging es in der Fortbildung nicht nur um „Generierung von Wissen, sondern auch [um] Entwicklung und Veränderung der untersuchten Praxis“ (Altrichter et al 2003, 647), d.h. um die Aufgabe, „den notwendigen Wandel der Lernkulturen zu konstruieren“ (Voß 2005b, 11). Wenngleich außerschulisch erworbene Qualifikationen von Pädagogen (wie die durch die Fortbildungsreihe erlangten) im Schulsystem immer noch nicht oder allenfalls kaum honoriert werden (Kretschmann 2001b, 19), so bieten sie doch eine wichtige Möglichkeit für den Einzel-

⁵⁸⁰ Ähnlich für das Gesundheitswesen: Simon (2001b), und für die Psychiatrie: Ruf (2005, 282).

lehrer, sich – die eigene Gesundheit schützend und mehr Gelassenheit entwickelnd - entsprechend in Richtung persönlich angemessener Veränderung auf den Weg zu machen. Systemisch-konstruktivistische Forschung nimmt hierfür die Teilhaber am Forschungsprozess als Experten für ihre Berufs- und Innenwelt ernst und will zu einem veränderten Lehrerbild und – selbstverständnis beitragen.

Altrichter (et al 2003, 657) weist in diesem Zusammenhang allerdings auf eine Falle hin: „Reflektierende PraktikerInnen arbeiten in verantwortlicher Abstimmung mit ihren KollegInnen und KlientInnen an einer Weiterentwicklung der Praxis und ihrer Kompetenzen. Eine derartige Berufsgestaltung benötigt aber auch veränderte Arbeitsbedingungen, z.B. Zeit für Reflexion und Abstimmung [...]. Diese fehlen allerdings weitgehend. Dadurch arbeiten jene, die durch die Praktizierung eines ‚zukünftigen Lehrerbildes‘ dazu beitragen wollen, dass es ein gegenwärtiges wird, in einer besonders belastenden Situation.“ Die hier dargestellte Fortbildung hat diese Gefahr, dass die Teilnehmer sich als Avantgarde verbrauchen könnten (Altrichter et al. 2003, 656), von Anfang an berücksichtigt und eine entsprechende Burn-Out-Prophylaxe insb. auch durch das differenzierte Verständnis von Schule als Organisation angeboten. Die Teilnehmer hatten im Anschluss an die Fortbildung die Möglichkeit, auf (teilweise von ihnen gewünschte) weiterführende Unterstützungsangebote beim auftraggebenden Institut zurück zu greifen, die auch mit dem Hauptforscher angeboten wurden: u.a. geleitete Intervision mit supervisorischen Anteilen, ein mehrtägiges Seminar zum Umgang mit ‚Störungsbildern‘ bei Schülern sowie ein vertiefendes Rollenspielseminar zur Gesprächsführung und Konfliktbearbeitung. Außerdem konnten sie natürlich in selbstorganisierten Intervisionsgruppen weiterarbeiten.

Die Angebote im Fortbildungsinstitut zielten auf die gleichen Veränderungsmöglichkeiten, die auch die hier evaluierte Seminarreihe anbot und von denen die Mitforscher in den Interviews auch berichteten:

- Veränderung von Wirklichkeitskonstruktionen: Erlangen anderer Sichtweisen, d.h. von veränderten und/ oder ausdifferenzierteren Beschreibungen, Interpretationen und Bewertungen (Einstellungen)
- verstärkte Nutzung bisher weniger oder nicht genutzter Ressourcen
- Veränderung von Interaktionsmustern: Veränderung von Beziehungen im System durch verändertes eigenes Wahrnehmen und Handeln
- Veränderung von Kontextbedingungen: durch indirekten Einfluss auf den Kontext aufgrund veränderten eigenen Nicht/Handelns.

Konstruktive Anpassungsprozesse führen in einer Gesellschaft, die aufgrund der Geschwindigkeit ihres Wandels lebenslanges Lernen erfordert, dazu, dass ‚Lernkonzepte‘ durch um-

fassendere ‚Entwicklungskonzepte‘ ergänzt werden (Clement 2006, 219).⁵⁸¹ Hierbei gibt es allerdings keine per se verlässliche Methode und kein immer passendes Modell. Der systemisch-konstruktivistische Ansatz bietet aber einen Kompass, eine Richtung und eine Perspektive.⁵⁸²

Indem systemisches Denken differenzierte Haltungen und erprobte Methoden für den Umgang mit Menschen als selbstorganisierenden Systemen bietet und zugleich die mitunter einengenden Rahmenbedingungen des Kontextes klar benennen kann, führt es zu einer gleichzeitig „optimistischen und bescheidenen Haltung gegenüber anderen Menschen und dem, was man selber bewirken kann“ (Hubrig/ Herrmann 2000, 158). Auf diesem ambivalenten Hintergrund bietet der systemisch-konstruktivistische Entwurf eine Vielzahl von Ideen und Ansatzpunkte für das, was in der gegenwärtigen Bildungssituation dringend vonnöten ist: die Eröffnung eines Raums für einen Dialog darüber, „wie (Lern-)Welten erfunden werden können“ (Balgo / Voß 1997, 68).

Die Notwendigkeit der eigenständigen Übertragung neuer Impulse auf konkrete Alltagssituationen und je einzelne ‚Fälle‘ aber bleibt für alle Pädagogen je individuell bestehen und kann auch von keiner Fortbildung grundsätzlich abgenommen werden. Lernprozesse – sei es bei Schülern, sei es bei Lehrern, die beide letztlich gemeinsam unterwegs sind – verlaufen individuell. „Das Verfahren unseres Geistes, besonders in seinen geheimnisvolleren Wirkungen, kann nur durch tiefes Nachdenken und anhaltende Beobachtung seiner selbst ergründet werden. Aber es ist selbst damit noch wenig geschehen, wenn man nicht zugleich auf die Verschiedenheit der Köpfe, auf die Mannigfaltigkeit der Weise Rücksicht nimmt, wie sich die Welt in verschiedenen Individuen spiegelt“, so Wilhelm von Humboldt bereits 1793⁵⁸³ (Humboldt 1964, 10).

Und so besitzt der systemisch-konstruktivistische Pädagoge vielleicht seine zentrale Stärke im Bewusstsein seines unvermeidbaren eigenen Unterwegsseins (Lindemann 2006): „Es gibt mir ein sehr beruhigendes Gefühl zu sehen, dass wir nie fertig werden mit dem Lernen und in lebendiger Weise nicht perfekt werden“ (G.Schmidt 2004a, 442).

Literaturverzeichnis

- **Aarts, M.:** ‚Den Initiativen des Kindes folgen‘. Eine Long Distance SuperVision mit der Familie eines autistischen Jungen aus Spanien. In: Tsirigotis et al. **2006**. S.183ff.
- **Ackermann, H. / Rosenbusch H.S.:** Qualitative Forschung in der Schulpädagogik. In: König/Zedler. **2002**. S.31ff.
- **Alberstötter, U.:** Wenn Eltern Krieg gegeneinander führen. Zu einer neuen Praxis der Beratungsarbeit mit hoch strittigen Eltern. In: Weber/Schilling 2006. (= **2006(a)**). S.29ff.

⁵⁸¹ Für die Lehrgewerkschaften bedeutet dies, dass sie statt defensiver Besitzstandswahrung an der Professionalisierung des Berufsstands und an einer systemisch-konstruktivistischen Ansätzen folgenden Weiterentwicklung des Bildungssystems mitwirken sollten (Bauer 2007c, 122f).

⁵⁸² Formulierung in Anlehnung an Juul 1998, 48.

⁵⁸³ in: „Theorie der Bildung des Menschen in Schule und Universität“

- **Alberstötter**, U.: Kooperation als Haltung und Strategie bei hoch strittigen Elternkonflikten. In: Weber/Schilling 2006. (= **2006(b)**). S.177ff.
- **Alberstötter**, U.: Berater als Akteure im ungeschützten Konfliktfeld? In: Weber/Schilling 2006. (= **2006(c)**). S.259ff.
- **Altrichter**, H./ **Lobenwein**, W. / **Welte**, H.: PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Friebertshäuser/ Prengel. **2003**. S.640ff.
- **Andersen**, T.: Das Reflecting Team. Dialoge und Dialoge über die Dialoge. Dortmund **1990**.
- **Arnold**, R.: Natur als Vorbild. Frankfurt **1993**.
- **Arnold**, R.: Die Systemik der Berufsbildung. In: Voß **2005(a)**. S.201ff.
- **Arnold**, R.: Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Hohengehren **2005(b)**.
- **Arnold**, R.: Die Systemik des Erwachsenenlernens. In: Balgo / Lindemann. **2006**. S.177ff.
- **Arnold**, R.: Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg **2007**.
- **Arnold**, R. / **Schüßler**, I. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Hohengehren **2003**.
- **Aronowitz**, S. / **Giroux**, H.A.: Postmodern education: politics, culture and social criticism. Minneapolis **1991**.
- **Aufschnaiter**, S. von: Kinder konstruieren Welten zunehmend komplexer. In: Voß **1998a**. S.84ff.
- **Axelrod**, R.: Die Evolution der Kooperation. 6.Aufl. München **2005**.
- **Bachmair**, S. / **Faber**, J. / **Hennig**, C. / **Kolb**, R. / **Willig**, W: Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene. 7. Aufl. Weinheim **1998**.
- **Baecker**, J. / **Borg-Laufs**, M. / **Duda**, L. / **Matthies**, E.: Sozialer Konstruktivismus - eine neue Perspektive in der Psychologie. In: S.J. Schmidt **1992a**. S. 116ff.
- **Balgo**, R.: Vom Defizit zum ‚Profizit‘ – oder: von Lern- und Verhaltensproblemen zu möglichen Lösungen. In: System Schule Heft 3/ **1997(a)** S.90ff
- **Balgo**, R.: Wie können wir etwas über das Wissen wissen, über das Lernen lernen und über das Lehren lehren?. In: System Schule Heft 4/ **1997(b)**. S.112ff.
- **Balgo**, R.: Es ist (nicht) normal, verschieden zu sein. Teile 1-3. in: System Schule Hefte 1-3/ **1998**. S.24-30, 55-63, 95-99.
- **Balgo**, R.: Ansätze einer systemischen Theorie der Beobachtung sonderpädagogischen Beobachtens von „Lernbehinderung“. In: Balgo/ Werning **2003**. S. 89ff.
- **Balgo**, R.: Leserbrief zu Brena (2004). In: System Schule Heft 3/ **2004**. S.85f.
- **Balgo**, R. :Wie konstruiere ich mir eine Lernbehinderung? Eine provokative Anleitung. In: Voß **2005a**. S.65ff.
- **Balgo**, R.: Lernfördernder Unterricht als soziales Interaktionssystem. In: Balgo/ Lindemann **2006**. S.113ff.
- **Balgo**, R. / **Lindemann**, H. (Hg.): Theorie und Praxis systemischer Pädagogik. Heidelberg **2006**.
- **Balgo**, R. / **Lindemann**, H., **Schildberg**, H. (Hg.): Pädagogik im Zeitalter globaler Konflikte. Heidelberg **2007**.
- **Balgo**, R. / **Voß**, R.: Wenn das Lernen der Kinder zum Problem gemacht wird.. Einladung zu einem systemisch-konstruktivistischen Sichtwechsel. In: Voß **1997a**. S.56ff.
- **Balgo**, R. / **Werning**, R. (Hg.) Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs. Dortmund **2003**.
- **Bamberger**, G.G.: Lösungsorientierte Beratung. Praxishandbuch. Weinheim. 3.Aufl. **2005**.
- **Baraldi**, C. / **Corsi**, G. / **Esposito**, E.: GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt/M. **1997**.

- **Bartelmeß, M.:** Systemische Beratung. Eine Einführung für psychosoziale Berufe. Weinheim. 3.Aufl. **2005**.
- **Bastian, J. / Combe, A. / Langer, R.:** Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen. Weinheim **2003**.
- **Bastian, M. / Bastian, T.:** Die Angst der Eltern vor dem Kind. München **1996**.
- **Bastian, T.:** Kinder brauchen böse Eltern. Erziehung zur Selbständigkeit. München **2001**.
- **Bateson, G.:** Ökologie des Geistes. Eine notwendige Einheit. Frankfurt **1983**.
- **Bauer, J.:** Die Freiburger Schulstudie. Internetveröffentlichung (<http://www.psychotherapie-prof-bauer.de/titelframe.htm>). **2004(a)**.
- **Bauer, J.:** Ein Lehrer kann seine Schüler nicht einfach entlassen, wenn sie ihm nicht passen. In: Psychologie Heute. 31.Jg. Heft 1. **2004(b)**. S. 34ff.
- **Bauer, J.:** Beziehungen: Der Motor unseres Lebens. In: Psychologie heute Heft 10/ **2006**. S.20ff.
- **Bauer, J.:** „Lehrkräfte müssen wieder selbstbewusster werden“. In: Psychologie heute compact. Heft 16/ **2007(a)**. S.86ff.
- **Bauer, J.:** Beziehungen gestalten, Konflikte entschärfen. Coaching für Lehrergruppen. In: Psychologie heute compact. Heft 16/ **2007(b)**. S.90ff.
- **Bauer, J.:** Lob der Schule . Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg **2007(c)**.
- **Bauman, Z.:** Tod, Unsterblichkeit und andere Lebensstrategien Frankfurt/M. **1994**.
- **Bauman, Z.:** Moderne und Ambivalenz: Das Ende der Eindeutigkeit. Frankfurt/M. 3.Aufl. **1996**.
- **Beck, U.:** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt **1986**.
- **Beck, U.:** Die Erfindung des Politischen. Frankfurt/M **1993**.
- **Beck, U. / Beck-Gernsheim, E.:** Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt/M. **1990**.
- **Beetz, S. / Cramer, H.:** Chancen reflektierten Scheitern. In: System und Schule. Heft 4/1999. S.14ff.
- **Berger, H.:** Konstruktivistische Perspektiven in der Sozialpsychologie. Schizophrenie als die andere Seite der Normalität. In: Keupp **1993(a)**. S.186ff.
- **Bergmann, W.:** Gute Autorität. Grundsätze einer zeitgemäßen Erziehung. 2.Aufl. München **2001**.
- **Bertens, H.:** Die Postmoderne und ihr Verhältnis zum Modernismus. In: Kamper, D. et al. (Hg.): Die unvollendete Vernunft. Moderne vs. Postmoderne. Frankfurt/M. **1987**. S.46ff.
- **Besemer, C.:** Mediation. Vermittlung in Konflikten. 8.Aufl. Baden Baden **2001**.
- **Binder, D.:** Wege der systemischen Konfliktlösung. Eine Supervisionsmethode (nicht nur) für die Lehrerfortbildung. In: Voß **2000a**. S.202ff.
- **Bollnow, U.F.:** Das Wesen der Stimmungen. Frankfurt/M. **1974**.
- **Boscolo, L / Bertrando, P.:** Die Zeiten der Zeit. Eine neue Perspektive in systemischer Therapie und Konsultation. Heidelberg **1994**.
- **Bosselmann, R.:** Zum Sinn und Unsinn kindbezogener Psychotherapien. Unvergleichliche Kinder und beliebte Therapeutenfehler. In: Voß **2000a**. S.50ff.
- **Boszormenyi-Nagy, I. / Spark, G.:** Unsichtbare Bindungen. Die Dynamik familiärer Systeme. Stuttgart 4. Aufl. **1993**.
- **Brandau, H. (Hg.):** Supervision aus systemischer Sicht. Salzburg **1991**.
- **Brena, A.:** Systemaufstellungen in der Supervision von Schulmediatoren und anderen Schul-Macherinnen. In: System Schule Heft 1 / **2004**. S.18ff.
- **Bründel, H. / Simon, E.:** Die Trainingsraum-Methode. Weinheim **2003**.

- **Buchen, H. / Rolff, H.-G. (Hg.):** Professionswissen Schulleitung. Weinheim **2006.**
- **Bueb, B.:** Lob der Disziplin. Berlin **2006.**
- **Büeler, X.:** System Erziehung – eine evolutionäre Errungenschaft und ihre Zukunft. In: Voß **1998a.** S.44ff.
- **Büeler, X.:** Vom Beobachten zum Entwickeln – ein kritischer Blick hinter die Kulissen von Bildungsevaluation, Schulentwicklung und Bildungsmanagement. In: Voß **2005.** S.135ff.
- **Buhren, C.G. / Rolff, H.G.:** Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden. Weinheim **2002.**
- **Bullion, C.v. / Ramelsberger, A.:** Berlin-Neukölln und die Rütli-Schule: Eine Welt, die nichts zu bieten hat - Allein im Sog der Gewalt. In: SZ 01.04.**2006.**
- **Bünder, P.:** Videogestützte Beratung von Eltern zwischen Unterstützung und Entmündigung: Ein Vergleich von 'Marte Meo' und 'Super Nanny'. In: Tsirigotis et al. **2006.** S.204ff.
- **Burkard, C. / Eikenbusch, G.:** Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Paderborn **2000.**
- **Burr, W.:** Schau mal, was schon da ist. Ressourcenfokussierende Diagnostik. In: Vogt-Hillmann, M. / Burr, W. (Hg.): Kinderleichte Lösungen. Lösungsorientierte kreative Kindertherapie. Dortmund **2000.** S.31ff
- **Burtscheidt, C.:** Integration an der Schule - Ohne frühe Förderung sind Migrantenkinder chancenlos . In: SZ 01.04.**2006**
- **Bush, R.A.B. / Folger, J.P.:** The Promise of Mediation. Responding to Conflict Through Empowerment and Recognition. 2. Aufl. San Fransisco **2004.**
- **Bußmann, E.:** Erziehung ist dem Staat nichts wert - Es wird höchste Zeit, dass die Politik allen Eltern ihren großen gesellschaftlichen Beitrag dankt. In: SZ 18.05.**2006**
- **Cachay, K. / Thiel, A.:** Erziehung im und durch Sport in der Schule. Systemtheoretisch-konstruktivistische Überlegungen. In: Voß **1997a.** S.333ff.
- **Carle, U. / Metzen, H.:** Regionale Netzwerke 'Frühes Lernen'. In: Balgo / Lindemann **2006.** S.63ff.
- **Cecchin, G.:** Zum gegenwärtigen Stand von Hypothesisieren, Zirkularität und Neutralität: Eine Einladung zur Neugier. In: Familiendynamik Heft 2/ **1988.** S.190ff
- **Cecchin, G. / Lane, G. / Ray, W.:** Respektlosigkeit. 4.Aufl. Heidelberg **2005.**
- **Christian, H.:** Eltern, Schüler, Lehrer. Handlungs- und Beratungsmodelle für kooperative Lösungen im Schulleben. In: Voß **1998a.**
- **Ciampi, L.:** Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen **1997.**
- **Clement, U.:** Systemische Sexualtherapie. Stuttgart **2004.**
- **Clement, U.:** Systemische Prozesssteuerung. (Seminar in Heidelberg). 22.-23.02.**2007**
- **Conen, M.L.:** 'Wie können wir Ihnen helfen, und wieder loszuwerden?' Aufsuchende Familientherapie mit Multiproblemfamilien. In: Zft.f.syst.Therapie Heft 3/ **1996.** S.178ff.
- **Cornell, A.W.:** Focusing – der Stimme des Körpers folgen. Anleitungen und Übungen zur Selbsterfahrung. 2.Aufl.Reinbek **1997.**
- **Cronen, V.E. / Pearce, W.B. / Harris, L.B.:** The Logic of the Coordinated Management of Meaning: A Theory of Communication. In: Dance, F.E. (Hg.): Comparative Communication Theory: An Introduction. New York **1979.**
- **Dalin, P.:** Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. Neuwied **1997.**
- **Damasio, A.R.:** Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München **1997.**
- **Damasio, A.R.:** Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. Berlin **2002.**
- **Decker, F.:** Strukturwandel des Lernens und des Unterrichts. In: Voß **1998a.** S.114ff.

- **DeGrandpre, R.:** Der Verlust der Langsamkeit. In: Psychologie heute Heft 10/ **2002**. S.44f.
- **Deissler, K.G.:** Erfinderisches Interviewen. In: Familiendynamik 13, Heft 4, **1988**. S.345ff.
- **Dennett, D.C.:** Darwins gefährliches Erbe. Die Evolution und der Sinn des Lebens. Berlin **2002**.
- **Derrida, J.:** Die différance. Ausgewählte Texte. Ditzingen **2004**.
- **Dick, A.:** Vom Ausbildungs- zum Reflexionswissen in der LehrerInnenbildung. In: Dirks, U./ Hansmann, W. (Hg.): Reflexive Lehrerbildung. Weinheim **1999**. S.149ff.
- **Diekmann, A.:** Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg. 13.Aufl. **2005**.
- **Dollase, R.:** Sozialisation und problematische Folgen. In: Fromme, J. et al. (Hg.): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen **1999**. S.23ff.
- **Doppler, K. / Lauterburg, C.:** Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten. 9.Aufl. Frankfurt/M. **2000**.
- **Dörner, D.:** Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek **1989**.
- **Drobinski, M.:** Die schwarze Pädagogik - Vom brutalen und erbarmungslosen Alltag der Heimerziehung in kirchlichen Einrichtungen der 50er und 60er Jahre. In: SZ 27.03.**2006**. S.10.
- **Drolsbach, B.:** Systembezogene Erziehungshilfe und Schulentwicklung. In: System Schule Heft 3/ **1999**. S. 122ff.
- **Düring, O.:** Elterliche Präsenz und gewaltloser Widerstand in der Praxis von Erziehungs- und Familienberatung. In: Tsigotis et al. **2006**. 154ff.
- **Dusolt, H.:** Elternarbeit. Weinheim **2001**.
- **Ebbecke-Nohlen, A.:** ‚Ich hab Recht, und du bist schuld‘. Konfliktmanagement in der Schule. In: Tsigotis et al. **2006**. 268ff.
- **Ebbecke-Nohlen, A.:** Patchworkfamilien. Seminar (Nürnberg) 13-15.7.**2007**
- **Eckensberger, L.:** Die Selbstkonstitution der individuellen Persönlichkeit in der menschlichen Gesellschaft als Grundlage eines Persönlichkeitsrechts. In: Persönlichkeit, Familie, Eigentum: Grundrechte aus der Sicht der Sozial- und Verhaltenswissenschaft. Hrsg. v. E.-J. Lampe. (Jahrbuch für Rechtssoziologie und Rechtstheorie. Bd.12.). Opladen **1987**. S.31ff.
- **Efran, J.S. / Lukens, M.D. / Lukens, R.J.** Sprache, Struktur und Wandel. Bedeutungsrahmen der Psychotherapie. Dortmund **1992**.
- **Ehinger, W. / Hennig, C.:** Praxis der Lehrersupervision. Leitfaden für Lehrergruppen mit und ohne Supervisor. Weinheim **1994**.
- **Ehlers, S.:** Aus Fehlern lernen. In: Schule verändern. Psychologie heute compact, Heft 16. **2007**. S. 30ff.
- **Eichhorn, C.:** Eltern sind nicht immer schuld. Warum manche Kinder schwieriger sind. Stuttgart **2003**.
- **Eikenbusch, G.:** Praxishandbuch Schulentwicklung. Berlin **1998**.
- **Eisentraut, U. / Weber, G.:** Familienstellen als eine Form des Elterncoachings. In: Tsigotis et al. **2006**. S.242ff.
- **Elias, N. / Scotson, J.L.:** Etablierte und Außenseiter Frankfurt/M. **1990**.
- **Endler, S.:** Projektmanagement in der Schule. Projekte erfolgreich planen und gestalten. Lichtenau **2002**.
- **Erickson, M.H.:** Die Lehrgeschichten von Milton H. Erickson. hrsg.u.komm.v. S.Rosen. 6.Aufl. Salzhausen **2003**.
- **Erickson, M.H. / Rossi, E.L.:** Hypnotherapie. Aufbau, Beispiele, Forschungen. 7.Aufl. Stuttgart **2004**.

- **Faller, K.:** Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendamt. Mülheim a.d.R. **1998.**
- **Faller, K. / Kerntke, W. / Wackmann, M.:** Konflikte selber lösen. Mediation für Schule und Jugendarbeit. Mülheim/Ruhr **1996.**
- **Farber, B.A. / Brink, D.C. / Raskin, P.M. (Hg.):** The Psychotherapy of Carl Rogers. Cases and Commentary. New York **1996.**
- **Farrelly, F.:** Provokative Therapie. Berlin **1986.**
- **Faulstich, P.:** Lernen in Wissensnetzen. In: Dehnbostel, P. et al. (Hg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin **2002.** S.185ff.
- **Findeisen, U.:** Mit Leistungslernen zum Erfolg und Misserfolg. In: Systeme Heft 2/ **2006.** S: 173ff.
- **Finetti, M.:** Weniger Geld, weniger Weiterbildung - Deutschland schneidet im internationalen Vergleich bei Finanzen und Schulen schlecht ab. In: SZ 13.9.**2006**
- **Fischer, H.R.:** Poesie, Logik und Kreativität – für eine Pädagogik der Einbildungskraft. In: Voß **2005a.** S.144ff.
- **Fischer-Epe, M. / Epe, C.:** Stark im Beruf – erfolgreich im Leben. Persönliche Entwicklung und Selbst-Coaching. Reinbek **2004.**
- **Flick, U.:** Konstruktivismus. In: Flick/Kardorff/Steinke. **2004(a).** S.150ff.
- **Flick, U.:** Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick/Kardorff/Steinke. **2004(b).** S. 252ff.
- **Flick, U.:** Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek 3.Aufl. **2005.**
- **Flick, U. / Kardorff, E. von / Steinke, I. (Hg.):** Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg. 3.Aufl. **2004.**
- **Foerster, H. von:** Sicht und Einsicht. Wiesbaden **1985.**
- **Foerster, H. von:** Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen? In: Gumin/Meier **1992.** S.41-88.
- **Foerster, H. von:** Wissen und Gewissen. Frankfurt **1993.**
- **Foerster, H. von:** Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawick **1994a.** S.39ff.
- **Foerster, H. von:** Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwissbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem. In Voß **1997a.** S.14ff.
- **Foerster, H. von:** Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Heidelberg **1998.**
- **Foerster, H. von:** Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Heidelberg **1999.**
- **Fossum, M.A. / Mason, M.J.:** Aber keiner darf's erfahren. Scham und Selbstwertgefühl in Familien. München **1992.**
- **Franke-Gricksch, M.:** Anwendungen systemisch-phänomenologischer Erkenntnisse in der Berufssupervision für Lehrer. In: Gómez Pedra **2000a.** S. 169ff.
- **Franke-Gricksch, M.:** 'Du gehörst zu uns!' Systemische Einblicke und Lösungen für Lehrer, Schüler und Eltern Heidelberg **2001.**
- **Freed, J. / Parsons, L.:** Zappelphilipp und Störenfrida lernen anders. Wie Eltern ihren hyperaktiven Kindern helfen können, die Schule zu meistern. Frankfurt/M. **1998.**
- **Friebertshäuser, B.:** Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser/ Prengel 2003. (= **2003(a)**). S.371ff.
- **Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hg.):** Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim **2003 (b).**
- **Fried, L.:** ‚Ich seh etwas, das du nicht siehst!‘ Systemtheoretische Schultheorie nach Niklas Luhmann als Reflexionshilfe für pädagogische Berufe. In: Voß **2005a.** S.191ff.

- **Fullan, M.:** Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart **1999**.
- **Furey, R.J.:** So I'm not perfect. A Psychology of Humility. Bombay **1987**.
- **Gadamer, H.:** Kleine Schriften 1, Philosophie, Hermeneutik. Tübingen **1967**.
- **Garrison, J. / Neubert, S.:** Bausteine für eine Theorie des kreativen Zuhörens. In: Voß **2005a**. S.109ff.
- **Gendlin, E.T.:** Focusing. Selbsthilfe bei der Lösung persönlicher Probleme. Reinbek **1998**.
- **Gergen, K.J.:** Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus. Stuttgart **2002**.
- **Gergen, K.J.:** Soziale Konstruktion und pädagogische Praxis. In: Balgo/ Werning **2003**. S.55ff.
- **Gergen, K.J.:** Soziale Konstruktion und Bildung im Kontext globaler Konflikte. In: Balgo / Lindemann. **2006**. S.24.
- **Girolstein, P. / Schnitzspan, E. / Flath, S.:** Bei Haim sah alles so leicht aus. In: Tsirigotis et al. **2006**. S.118ff.
- **Glaeske, G. / Rumke, R.:** Schule und Arzneimittel – ohne Pillen geht es auch! Zum Arzneimittelgebrauch und –missbrauch bei Kindern und Jugendlichen im Schulalter. In: Voß **2000a**. S.39ff.
- **Glaserfeld, E. von:** Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Gumin **1992**. S.9ff.
- **Glaserfeld, E. von:** Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick **1994a**. S.16ff.
- **Glaserfeld, E. von:** Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt **1997(a)**.
- **Glaserfeld, E. von:** Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken. Heidelberg **1997(b)**.
- **Glaserfeld, E. von:** Zuerst muss man das Lernen lernen. In: Voß **1998a**. S.33ff.
- **Glaserfeld, E. von:** konstruktivistische Anregung für Lehrer: Was im Bezug auf Sprache zu bedenken wäre. In: Balgo/ Werning **2003**. S. 21ff.
- **Glasl, F.:** Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. 6. Aufl. Stuttgart **1999**.
- **Glasl, F.:** Selbsthilfe in Konflikten. Konzepte, Übungen, praktische Methoden. 2.Aufl. Stuttgart **2000**.
- **Göhlich, M.:** Lehrer/innen, Schulkinder, Eltern. Zur Professionalisierung eines pädagogischen Bermuda-Dreiecks. In: Voß **1998a**. S.134ff.
- **Goleman, D.:** Emotionale Intelligenz. München **1997**.
- **Goleman, D.:** Emotionale Führung. München **2003**.
- **Gómez Pedra, S. (Hg.):** Kindliche Not und kindliche Liebe. Familien-Stellen und systemische Lösungen in Schule und Familie. Heidelberg **2000(a)**.
- **Gómez Pedra, S.:** Wachsen in kleinen Schritten – Eine Ermutigung für Eltern. In: Gómez Pedra **2000a**. S. 13ff. (= **2000(b)**).
- **Gómez Pedra, S. / Schneider, S.:** Das Kind im Mittelpunkt. Eltern und Lehrer im Gespräch. In: Gómez Pedra **2000a**. S.189ff.
- **Grabbe, M.:** Bündnisrhetorik in Spannungsfeldern mit Kindern. In: Tsirigotis et al. **2006**, S.252ff
- **Grell, J.:** Techniken des Lehrerverhaltens. (Sonderausgabe) Weinheim **1995**.

- **Gründler, E.C.:** Wörter finden für das, was wir sind. Gleichheit in der Familie gibt es nicht, aber es gibt eine gleiche Würde- der dänische Pädagoge Jesper Juul. In: Süddeutsche Zeitung 26/27.9.1998. S.VI.
- **Gründler, E.C.:** Eine Pille gegen die Überforderung. In: Psychologie heute Heft 10/ **2002**. S.40f.
- **Gumin, H. / Meier, H. (Hg.):** Einführung in den Konstruktivismus. (Veröffentlichungen der Carl Friedrich von Siemens Stiftung. Bd.5.) München **1992**.
- **Graf, G.:** Auftragsklärung im System Schule. In: Balgo / Lindemann. **2006**. S.86ff.
- **Gross, P.:** Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt/M. **1994**.
- **Haley, J.:** Die Jesus-Strategie. Die Macht der Ohnmächtigen. Heidelberg **2002**.
- **Hargens, J.:** Erfolgreich führen und leiten – das will ich auch können. Dortmund **2001**.
- **Hargens, J.:** Kinder, Kinder ... oder: Wer erzieht wen...und wie? Gedanken, Erfahrungen, Ideen eines Vaters. Dortmund **2002**.
- **Hargens, J.:** Bitte nicht helfen! Es ist auch schon so schwer genug. (K)ein Selbsthilfebuch. 3.Auflage. Heidelberg **2003**.
- **Hargens, J.:** Aller Anfang ist ein Anfang. Gestaltungsmöglichkeiten hilfreicher systemischer Gespräche. Göttingen **2004(a)**.
- **Hargens, J.:** Kundin, Kundige, Kundschafter/in. Gedanken zur Grundlegung eines ‚helfenden‘ Zugangs. In: ders. 2004a (= **2004(b)**). S.142ff.
- **Hargens, J.:** Systemische Therapie... und gut. Ein Lehrstück mit Hägar. Dortmund. 2.Aufl. **2005**.
- **Hargens, J.:** Erziehung – erziehen – beziehen oder: Vom Konzept zur Haltung zum Tun zur Haltung. In: Tsirigotis et al. **2006**. S.68ff.
- **Hartmann, M. / Funk, R. / Arnold, C.:** Gekonnt moderieren. Teamsitzung, Besprechung und Meetings: zielgerichtet und ergebnisorientiert. 2.Aufl. Weinheim **2000**.
- **Hartmeier, M.:** Schule hat Zukunft. In: System Schule. Heft 4/ **2004**. S.113ff.
- **Haselbeck, F.:** Schulklassen - Die Obergrenze müsste bei 25 Schülern liegen. In: SZ 26.10.2006
- **Heisenberg, W.:** Gesammelte Werke. Bd.1. München **1984**.
- **Hejl, P.M.:** Konstruktion der sozialen Konstruktion. Grundlinien einer konstruktivistischen Sozialtheorie. In: Schmidt **1987**.
- **Hellinger, B.:** Ordnungen der Liebe. Ein Kursbuch. München **2001**.
- **Hellinger, B. / Franke-Gricksch, M. / Schneider, S.:** Kindliche Not und kindliche Liebe. Kurs für Eltern und Lehrer. Wien 13./14.11.99. In: Gómez Pedra **2000a**. S.32ff.
- **Hennecke, C. / Hennes, R. / Scholz, M.:** ‚Es ist mehr als Liebe‘ – Welches Wissen Eltern zum Begriff der elterlichen Präsenz beisteuern und was man daraus machen kann. In: Tsirigotis et al. **2006**. S.84ff.
- **Hennig, C. / Ehinger, W.:** Das Elterngespräch in der Schule . Von der Konfrontation zur Kooperation. Donauwörth 2.Aufl. **2003**.
- **Hennig, C. / Keller, G.:** Anti-Streß-Programm für Lehrer. Erscheinungsbild, Ursachen, Bewältigung und Berufsstreß. Donauwörth **1995**.
- **Hennig, C. / Knödler, U.:** Problemschüler – Problemfamilien. Ein praktisches Lehrbuch zum systemischen Arbeiten mit schulschwierigen Kindern. Weinheim 6.Aufl. **2000**.
- **Herculano-Houzel, S.:** Kindheit ade. In: Gehirn und Geist. Heft 5. **2006**. S.45ff.
- **Herrmann, U.:** Ausgebrannt und frühpensioniert – Lehrergesundheit in PISA-Zeiten. Radio-Sendung 1.11.2005, 8.30 Uhr, SWR 2. (SWR2 AULA – Manuskriptdienst.) **2005**

- **Hessisches Kultusministerium:** Stärkung der Eigenverantwortung – Schlüssel zur Qualität. Erfahrungen. Perspektiven. Faltblatt und Plakat **2006(a)**.
- **Hessisches Kultusministerium:** Personalentwicklung in Bildungsverwaltung und Schule. Entwurf vom 8.11.**2006(b)**.
- **Heuwinkel, M.:** Die Erfindung des Unterrichtsfaches ‚Würdigen und Bewerten‘. In: System Schule Heft 2/ **2002**. S.36ff.
- **Heyde, A. von der / Linde, B. von der:** Gesprächstechniken für Führungskräfte. Methoden und Übungen zur erfolgreichen Gesprächsführung. 2. Aufl. München **2007**.
- **Hilb, M.:** Integriertes Personal-Management. 9.Aufl. Neuwied **2001**.
- **Hopf, C.:** Qualitative Interviews. In: Flick/Kardorff/Steinke. **2004**. S.349ff.
- **Honisch, K.:** Leistungseinschätzung im Dialog. Ein Plädoyer gegen Ziffernnoten an den Schulen für Lernbehinderte. In: System Schule Heft 4/ **2004**. S.117ff.
- **Honneth, A.:** Posttraditionale Gemeinschaften. Ein konzeptueller Vorschlag. In: Brumlik, M. / Brunkhorst, H. (Hg.): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt/M. **1993**. S.260ff.
- **Hubrig, C. / Herrmann, P.:** Lösungen trainieren – Konzeption und Ergebnisse einer Lehrerfortbildung in systemischer Beratung. in: Dunkel, L. / Enders, C. / Hanckel, C. (Hg.): Schule -Entwicklung - Psychologie, Schulentwicklungspsychologie. Berichte aus der Schulpsychologie. (Kongressbericht der 12.Bundeskonferenz.) Bonn **1997**. S.159ff.
- **Hubrig, C. / Herrmann, P.:** Lösungsorientierung: Ressourcevolle Strategien – der systemische Lösungsansatz. In: Voß **2000a**. S.131ff.
- **Hubrig, C. / Herrmann, P.:** Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung. Heidelberg **2005**.
- **Hug, T.:** konstruktivistische Diskurse und qualitative Forschungsstrategien. In: Moser **2004a**. S.121ff.
- **Humboldt, W.v.:** Theorie der Bildung des Menschen in Schule und Universität. Heidelberg **1964**.
- **Huschke-Rhein, R.:** Systemtheorien für die Pädagogik. Umriss einer neuen Pädagogik. (Systemisch-ökologische Pädagogik. Bd.3.). Köln 2.Aufl. **1992**.
- **Huschke-Rhein, R.:** Lernen, Leben, Überleben. Die Schule als ‚Lernsystem‘ und das ‚Lernen fürs Leben‘ aus der Perspektive systemisch-konstruktivistischer Lernkonzepte. In: Voß **1997a**. S.33ff.
- **Huschke-Rhein, R.:** Neue Schulen mit kleineren pädagogischen Lasten. In: Voß **1998(a)**. S.58ff.
- **Huschke-Rhein, R.:** Systemische Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Beratungswissenschaft. Weinheim **1998(b)**.
- **Jäger, W.:** Mystik und Psychotherapie. Zwei Wege zur ganzheitlichen Persönlichkeit. CD. Live-Mitschnitt. Müllheim **2001**.
- **Jahnke, T. / Meyerhöfer, W. (Hg.):** PISA & Co. Kritik eines Programms. Hildesheim **2006**.
- **Jäpelt, B.:** Ressourcenorientierte und reflexive Beratung. Erfurter ModerationsModell. Prozess eines Curriculums zur systemisch-konstruktivistischen Beratung und Moderation. Dissertation. Erfurt **2004(a)**.
- **Jäpelt, B.:** Es geht auch einfacher! In: System Schule Heft 3/ **2004(b)**. S.74ff..
- **Jäpelt, B. / Schildberg, H.:** Das Bierspiel für Pädagogen: Systemisches Denken im schulischen Kontext. In: System Schule Heft 4/ **2000**. S.123ff.
- **Jellouschek, H.:** Wie Partnerschaft gelingt – Spielregeln der Liebe. Beziehungskrisen und Entwicklungschancen. 7.Aufl. Freiburg i.B. **2001**.
- **Jellouschek, H.:** Mit dem Beruf verheiratet. Von der Kunst, ein erfolgreicher Mann, Familienvater und Liebhaber zu sein. Freiburg i.B. **2003**.

- **Jensen, G.B.:** Der heimliche Lehrplan- seine Bedeutung für Schule und Unterricht. Lehrer-journal – Hauptschulmagazin. **1990**. S.55ff.
- **Juul, J.:** Die Eltern-Kind-Beziehung kann nicht demokratisch sein'. Ein Gespräch mit dem dänischen Familientherapeuten Jesper Juul. In: Psychologie heute Heft 10/ **1998**. S.47ff.
- **Juul, J.:** Was Familien trägt. Werte in Erziehung und Partnerschaft. Ein Orientierungsbuch. München **2006**.
- **Kade, J.:** Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen **2004**, S.199ff.
- **Kahl, R.:** Schule überleben. Reinbek **1993**.
- **Kahl, R.:** Treibhäuser der Zukunft. Wie Schulen in Deutschland gelingen. 3dvds. Weinheim **2004**.
- **Kahl, R.:** Dein Freund, der Fehler. In: ARTE 9/ **2005**. S.18-19.
- **Kahl, R.:** Die Entdeckung der frühen Jahre. Die Initiative "McKinsey bildet" zur frühkindlichen Bildung. 2 dvds. **2006**.
- **Kahlweit, C.:** Neukölln, fremdes Land. In: SZ 01.04.**2006**
- **Kaletsch, C.:** Konstruktive Konfliktkultur. Förderprogramm für die Klassen 5 und 6. Weinheim **2003**.
- **Käser, R.:** Die Schule als komplexes System. Zft.f. Familiendynamik Heft 1/**1998**. S.40ff.
- **Kast, Verena:** Vom Sinn des Ärgers. Stuttgart 2.Aufl. **2002**.
- **Keck, R.W. / Kirk, S. (Hg.):** Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. Analyse, Erfahrungen, Perspektiven. Hohengehren **2001**.
- **Keeney, B.P.:** Aesthetics of Change. New York **1983**.
- **Keeney, B.P.:** Vorwort. In: Cecchin et al **2005**. S.9ff.
- **Kegan, R.:** Die Entwicklungsstufen des Selbst: Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München. 2.Aufl. **1991**.
- **Kegan, R.:** In over our heads. The mental demands of modern life. 2.Aufl. Cambridge **1995**.
- **Kegan, R. / Noam, G.:** Soziale Kognition und Psychodynamik: Auf dem Weg zu einer klinischen Entwicklungspsychologie. In: Edelstein, W. / Keller, M. (Hg.): Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt/M. **1982**. S.422ff.
- **Keller, M. / Edelstein, W.:** Beziehungsverständnis und moralische Reflexion. In: Edelstein, W. / Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung.. Frankfurt/M **1986**. S.321ff.
- **Kempfert, G. / Rolff, H.G.:** Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement. 4. Aufl. Weinheim **2005**.
- **Keogh, B.:** Risiko und protektive Einflüsse in der Schule. In: Opp, G. / Fingerle, G.: Was Kinder stärkt. München **1999**. S.191ff.
- **Keupp, H. (Hg.):** Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie. Frankfurt/M. **1993(a)**.
- **Keupp, H.** Grundzüge einer reflexiven Sozialpsychologie. Postmoderne Perspektiven. In: Keupp 1993(a). S. 226ff. (= **1993(b)**).
- **Keupp, H.** Zur Einführung. Für eine reflexive Sozialpsychologie. In: Keupp 1993(a). S.7ff. (= **1993(c)**).
- **Keupp, H.** Produktive Selbstbewältigung in den Zeiten der allgemeinen Verunsicherung. In: SOS Dialog. Heft 1/**1996**. S. 4ff.
- **Kirschner-Liss, K. / Kretschmann, R. / Lange-Schmidt, I.:** Die Belastungen eines Schultages. In: Kretschmann **2001a**. S.28ff.
- **Klatetzki, T.:** Organisation und Profession in der Gesellschaft des Wissens. (Internetveröffentlichung: <http://www.orgsoz.org/tagsexpo.pdf>) **2003**

- **Kleve, H.:** Zwischen Unwahrscheinlichkeit und Möglichkeit – zur Ambivalenz des Erfolges in der Sozialen Arbeit. In: Balgo / Lindemann **2006**. S. 134ff.
- **Knorr-Cetina, K.:** Spielarten des Konstruktivismus. In: Soziale Welt (40Jg.), 1-2/**1989**. S.86ff.
- **Koenig, D. / Roth, S. / Seiwert, L.J.:** 30 Minuten für optimale Selbstorganisation. Offenbach **2001**.
- **Kohlberg, L.:** der ‚Just-Community‘-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In: Oser/ Fatke/ Höffe. **1986**. S. 21ff.
- **Kohlberg, L.:** Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt/M. 4.Aufl. **1996**.
- **Kommune 80:** Burn-In statt Burn-Out. Hilfreich (Schul)Wirklichkeiten erfinden. In: Voß **2000a**. S.118ff.
- **König, E.:** Systemische Beratung. In: Balgo / Lindemann. **2006**. S. 215ff.
- **König, E. / Bentler, A.:** Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozeß – ein Leitfaden. In: Frieberthäuser/Prenzel. **2003a**. S.88ff.
- **König, E. / Volmer, G.:** Systemisch denken und handeln. Weinheim **2004**.
- **König, E. / Zedler, P. (Hg.):** Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. Weinheim. 2.Aufl. **2002**.
- **Königswieser, R. / Exner, A.:** Systemische Intervention. Architekturen und Designs für Berater und Veränderungsmanager. Stuttgart. 6.Aufl. **2001**.
- **Königswieser, R. / Hillebrand, M.:** Einführung in die systemische Organisationsberatung. Heidelberg **2004**.
- **Kopp, S.B.:** Metaphors from a Psychotherapist. Palo Alto **1971**.
- **Kopp, S.B. (ed.):** The naked therapist. A collection of Embarrassments. San Diego **1976**.
- **Kopp, S.B.:** Rollenschicksal und Freiheit. Psychotherapie als Theater. Paderborn **1982**.
- **Kopp, S.B.:** Das Ende der Unschuld. Ohne Illusionen leben. 2.Aufl. Frankfurt/M. **1994**.
- **Kopp, S.B.:** Triffst du Buddha unterwegs... Psychotherapie und Selbsterfahrung. 21. Auflage. Frankfurt/M. **2000**.
- **Kornfield, J.:** A Path with Heart: A Guide Through the Perils and Promises of Spiritual Life. New York **1993**.
- **Kösel, E.:** Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik. Elztal **1993**.
- **Kösel, E. / Feller, A.:** Die Schule neu erfinden. Epistemologische Grundzüge einer subjektiven Didaktik. In Voß **1998a**. S.168ff.
- **Kösel, E. / Scherer, H.:** Konstruktion über Wissenserwerb und Lernwege bei Lernenden. In: Voß **1997a**. S.105ff.
- **Kraimer, K.:** Narratives als Erkenntnisquelle. In: Frieberthäuser/ Prenzel. **2003**. S.459.
- **Kraimer, K.:** Schulen als Betriebe – ein Beispiel für eine Verfremdung. In: Peschl, M.F. et al. (Hg.): Formen des Konstruktivismus in Diskussion. Wien **1991**.
- **Kreie, G.:** Integrative Kooperation - ein Modell der Zusammenarbeit. In: Eberwein, H. (Hg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim **1990**.
- **Kreter, Gabriela:** Jetzt reicht's: Schüler brauchen Erziehung. Hannover 3.Aufl. **2005**.
- **Kretschmann, R. (Hg):** Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim 2.Aufl. **2001(a)**.
- **Kretschmann, R.:** Belastungen und Belastungsfolgen im Lehrerberuf. In: Kretschmann 2001a. S.12ff. (= **2001(b)**).

- **Kretschmann, R.:** Stressprävention durch Ausbildung eines professionellen Selbstverständnisses. In: Kretschmann 2001a. S.98ff. (= **2001(c)**).
- **Kretschmann, R. / Lange-Schmidt, I.:** Stress – was ist das? In: Kretschmann **2001a**. S.21ff.
- **Kretschmann, R. / Lange-Schmidt, I. / Kirschner-Liss, K.:** Familie – Freizeit – Vorbereitung – In: Kretschmann **2001**. S. 37ff.
- **Krewer, B. / Eckensberger, L.:** Selbstentwicklung und kulturelle Identität. In: Hurrelmann, K. / Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. München **1991**. S.573ff.
- **Krishnamurti, J.:** Autorität und Erziehung. Bern 6.Aufl. **1986**.
- **Krishnamurti, J.:** On education. Madras 5.Aufl **1995**.
- **Krishnamurti, J.:** Life Ahead. 4.Aufl. Chennai **2004**.
- **Kritz, J.:** Erkennen und Handeln. zum besonderen Verhältnis von (konstruktivistisch-systemischer) Theorie und Praxis in der klinischen Psychologie. In: Riegas, V. / Vetter, C. (Hg.): Zur Biologie der Kognition. Frankfurt/M. **1990**. S.180ff.
- **Kron-Klees, F.:** Sozialarbeit (Öffentliche Jugendhilfe) als Prozeß ‚wachen Begleitens‘ – oder: Wider den Topos vom ‚klaren Kontrollauftrag‘ sozialer Arbeit. In: Zft.f.syst.Therapie Heft 1/ **1997**. S.55ff.
- **Krumpholz-Reichel, A.:** Zielloses Überengagement. In: Psychologie heute Heft 1/ **2004(a)**. S.36f.
- **Krumpholz-Reichel, A.:** Um die Gesundheit deutscher Schüler steht es schlecht. In: Psychologie heute Heft 1/ **2004(b)**. S.39.
- **Krüssel, H.:** Unterricht als Konstruktion. In: Voß **1997a**. S. 92ff.
- **Krüssel, H.:** Lehren als Bereitstellen von Perspektiven. Wie lässt sich Lehren mit konstruktivistischem Denken vereinbaren? in: System Schule Heft 2/ **1998**.
- **Kuhn, T.:** Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/M. 19.Aufl. **2002**.
- **Kuper, H.:** Das Thema ‚Organisation‘ in den Arbeiten Luhmanns über das Erziehungssystem. In: Lenzen **2004**. S.122ff.
- **Lamnek, S.:** Qualitative Interviews. In: König/Zedler. **2002**. S.157ff.
- **Landwehr, N.:** Neue Wege der Wissensvermittlung. Aarau **1994**.
- **Lenzen, D. (Hg.):** Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt/M. **2004**.
- **Leonhardt, E.:** Was macht eine Lehrerin anders, wenn sie in ihrer Klasse ‚systemisch‘ zu arbeiten versucht? Ein Erfahrungsbericht. In: Zft.f. Familiendynamik Heft 1/**1998**. S.81ff.
- **Leriche, P.:** Der vernachlässigte Weg. Warum Menschen in Organisationen eine neue Art des Redens finden müssen. In: Zft. f. syst. Therapie und Beratung. (23.Jg.) Nr.2/ **2005**. S.69ff.
- **Levold, T.:** Elternkompetenzen – zwischen Anspruch und Überforderung. In: Systeme Heft 1/ **2002**. S. 2ff.
- **Levold, T. / Wedekind, E. / Georgi, H.:** Gewalt in Familien. Systemdynamik und therapeutische Perspektiven. In: Familiendynamik Heft 3/ **1993**. S.287ff.
- **Lindemann, H.:** Bastelstunde: pädagogische Systeme. Ein blick auf die konstruktivistische Demontage sinnvollen Lernens. In: System Schule Heft 2/ **2001**. S. 60ff.
- **Lindemann, H.:** Perspektiven erweitern: Von der Ursachensuche zu systemischem Denken. In: Balgo/ Werning **2003**. S. 131ff.
- **Lindemann, H.:** Pädagogische Praxis als Sisypbosarbeit – von der Sinnbildfunktion eines Mythos. In: Balgo / Lindemann. **2006**. S. 14-23.
- **Lindemann, H.:** Miteinander – Gegeneinander. Systemischer Fragebogen zur Schul- und Unterrichtskultur. In: Balgo/ Lindemann/ Schildberg **2007**. S.160ff.

- **Lions Club International** (Hg.): Erwachsen werden. Life-Skills-Programm für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 1. Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer. 2.Aufl. Wiesbaden **2000**.
- **Lions Club International** (Hg.) Jahre der Überraschungen. Elternheft zum Programm. Erwachsen werden – Persönlichkeitsentfaltung von Jugendlichen. 10.Aufl. Bochum **2002**.
- **Looss, W.:** Coaching – Qualifizierung Coaches. Seminar (Seeheim).11.-12.10.**2006**.
- **Looss, W.:** Coaching – Qualifizierung Coaches. Seminar (Weilburg).19.-20.02.**2007**.
- **Loschky, A.:** Mythos Freiwilligkeit. Erfahrungen aus einem Jahr „Aufsuchende Familienberatung“. In: Informationen für Erziehungsberatungsstellen (hg.v.d. Bundeskonferenz f. Erziehungsberatung). Heft 3/ **2003**. S.16ff.
- **Loth, W.:** Auf den Spuren hilfreicher Veränderungen. Das Entwickeln klinischer Kontrakte. Dortmund **1998**.
- **Loth, W.:** Elterncoaching: Modus oder Mode? Einige Überlegungen und Thesen. In: Tsirigotis et al. **2006**. S. 25ff.
- **Lüde, R. v.:** konstruktivistische Handlungsansätze zur Organisationsentwicklung in der Schule. In: Voß **1997a**. S.282ff.
- **Lüde, R. v.:** Zur praktischen Relevanz der Organisationsentwicklung für Organisation und Selbstorganisation an Schulen. in: Voß **1998a**. S.180ff.
- **Lüde, R. v.:** Schulentwicklung und das Nadelöhr des Bewusstseins. Wie Schulen ihre eigenen Wirklichkeit verändern können. In: Voß **2005a**, S.167ff.
- **Ludewig, K.:** Systemische Therapie. Grundlagen klinischer Theorie und Praxis. Stuttgart **1992**.
- **Ludewig, K.:** Leitmotive systemischer Therapie. Stuttgart **2002**.
- **Ludewig, K.:** Einführung in die theoretischen Grundlagen der systemischen Therapie. Heidelberg **2005**.
- **Luhmann, N.:** Soziologische Aufklärung. Bd1. Opladen **1970**.
- **Luhmann, N.:** Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M. **1984**.
- **Luhmann, N.:** Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. In: Oelkers, J. / Tenorth, H.E. (Hg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim **1987**. S.57ff.
- **Luhmann, N.:** Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M. **1994**.
- **Luhmann, N.:** Was ist Kommunikation? In: Simon, F.B. (Hg.): Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie. Frankfurt/M. **1997**. S.19ff.
- **Luhmann, N.:** Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M. **2002**.
- **Luhmann, N. / Baecker, D.:** Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg **2006**.
- **Luhmann, N. / Schorr, K.E.:** Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt **1988**.
- **Lütje-Klose, B.:** Didaktische Überlegungen für Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen aus systemisch-konstruktivistischer Sicht. In: Balgo/ Werning **2003**. S 173ff.
- **Lyotard, J.F.:** Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien **1999**.
- **Mann, D.:** Psychotherapie: Eine erotische Beziehung. Stuttgart **1999**.
- **Marquardt, A.:** Anything goes – oder: Zentrale Qualitätskriterien qualitativer Forschung. In: Zft. F. Heilpädagogik. Nr.8/ **2006**. S.302ff.
- **Martin, R. / Schuster, O.:** Survivalstrategien für Beruf und Alltag. Überleben im Veränderungsdschungel. Weinheim **2005**.
- **Matt, E.:** Darstellung qualitativer Forschung. In: Flick/Kardorff/Steinke. **2004**. S. 578ff.
- **Maturana, H.R.:** Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Wiesbaden **1982(b)**.

- **Maturana**, H.R.: Reflexionen über Liebe. Zft.f.syst.Therapie Heft 3/ **1985**. S.129ff.
- **Maturana**, H.R. / **Varela**, F.J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des Erkennens. Bern **1987**.
- **Maxwell**, J. A.: Qualitative Research. An interactive Approach. Thousand Oaks. 2.Aufl. **2004**.
- **Mayring**, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick/Kardorff/Steinke. **2004**. S.468ff.
- **McCourt**, F.: Teacher Man. London **2005**.
- **Meidinger**, H.: Stärke durch Offenheit. Ein Trainingsprogramm zur Verbesserung der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit von Lehrern. Paderborn **2000**.
- **Menne**, K.: Beratung als Wächteramt. In: Weber/Schilling **2006**. S.227ff.
- **Meyer**, H.: "Lehrer sollten öfter den Mund halten" - Im Schulunterricht redet vor allem der Lehrer. Warum das schlecht ist. In: SZ 14.3.**2006**.
- **Mezirow**, J.: Transformative Erwachsenenbildung. Hohengehren **2002**.
- **Miller**, R.: Sich in der Schule wohlfühlen. Wege für Lehrerinnen und Lehrer zur Entlastung im Schulalltag. 5.Aufl. Weinheim **1992**.
- **Miller**, R.: Vortrag auf der 3. Heidelberger Arbeitstagung für Beratung und Supervision in pädagogischen Handlungsfeldern. **2007**.
- **Minuchin**, S.: Familie und Familientherapie. Freiburg **1977**.
- **Mitzlaff**, S.: Kooperation und Konflikte in der Reform psychiatrisch-psychologischer Arbeit. Sozialpsychiatrische Informationen. Heft 3/**1988**. S.2ff.
- **Molnar**, A. / **Lindquist**, B.: Verhaltensprobleme in der Schule. Lösungsstrategien für die Praxis. 7.Aufl. Dortmund **2002**.
- **Mosell**, R.: Das Drei-Welten-Modell der internationalen Beziehungen. (Wissenschaftliche Hausarbeit zum Ersten Staatsexamen für Lehramt an Gymnasien). (unveröffentlicht) Mainz **1995**.
- **Mosell**, V.: Das Spiel- und Improvisationssystem ACT&be. (Selbstverlag) Gießen **2003**.
- **Moser**, F. / **Narodoslawsky**, M.: Bewußtsein in Raum und Zeit. Grundlagen der holistischen Weltansicht. Frankfurt/M. **1996**.
- **Moser**, S. (Hg.): Konstruktivistisch Forschen. Methodologie, Methoden, Beispiele. Wiesbaden **2004(a)**.
- **Moser**, S.: Konstruktivistisch Forschen? Prämissen und Probleme einer konstruktivistischen Methodologie. In: Moser 2004a. S. 9ff. [= **2004(b)**].
- **Mücke**, K.: Wo aber Gefahr ist, wächst das Rettende auch. Psychoaktive Sinnsprüche für alle Lebenslagen. Potsdam **2002**.
- **Mücke**, K.: Probleme sind Lösungen. Systemische Beratung und Psychotherapie. Ein pragmatischer Ansatz. Lehr- und Lernbuch. Berlin. 3.Aufl. **2003**.
- **Mücke**, K.: Hilf dir selbst und werde, was du bist: Lehr- und Lernbuch systemisches Selbstmanagement. Berlin **2004**.
- **Münz**, H.: Überleben in der Schule. Lösungsstrategien finden alleine und im Team. Mühlheim a.d.R. **1999**.
- **Mutzeck**, W.: Kooperative Beratung. 5.Aufl. Weinheim **2005**.
- **Mutzeck**, W. / **Schlee**, J. (Hg.): Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für LehrerInnen. Heidelberg **1996**.
- **Nickel**, H.: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern **1979**.
- **Noam**, G.G.: Stufe, Phase und Stil: Die Entwicklungsdynamik des Selbst. In: Oser/ Fatke/ Höffe **1986** S.151ff.

- **Nolting, H.P.:** Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Weinheim **2002**.
- **Nouwen, H.J.M.:** Der dreifache Weg. Freiburg i.B. **1984**.
- **Ollefs, B. / Schlippe, A. von:** ‚Keine Lust auf diesen blöden Diabetes!‘ Elterliche Präsenz und Typ-I-Diabetes bei Kindern und Jugendlichen. In: Tsirigotis et al **2006**. S. 133ff.
- **Omer, H. / Schlippe, A. von :** Autorität ohne Gewalt. Coaching für Eltern von Kindern mit Verhaltensproblemen. „Elterliche Präsenz“ als systemisches Konzept. Göttingen **2002**.
- **Omer, H. / Schlippe, A. von :** Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung. Göttingen **2004**.
- **Omer, H. / Shor-Sapir, I. / Weinblatt, U.:** Gewalt unter Geschwistern und das Konzept des gewaltlosen Widerstands. In: Tsirigotis **2006**. S.44ff.
- **Orths, M.:** Lehrerzimmer. Frankfurt **2003**.
- **Oser, F. / Fatke, R. / Höffe, O. (Hg.):** Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt/M. **1986**.
- **Oser, F. / Spychiger, M.:** Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim **2005**.
- **Palmowski, W. :**Schule als Zwangskontext. In: System Schule Heft 2/ **1997(a)**. S.42ff.
- **Palmowski, W. :**Faulheit aus Sicht des Schülers. In: System Schule Heft 3/ **1997(b)**. S.68ff.
- **Palmowski, W.:** Das Schweigen der Lehrer. In: System Schule Heft 4/ **1997(c)**
- **Palmowski, W.:** Der Anstoß des Steines. Systemische Beratungsstrategien im schulischen Kontext. Ein Einführungs- und Lernbuch. Dortmund 3.Aufl. **1998(a)**.
- **Palmowski, W.:** Schulentwicklung privat. In System Schule Heft 2/ **1998(b)**. S.58ff.
- **Palmowski, W.:** Burn In – oder die Wiederentdeckung der Liebe am Lehrberuf. In: System Schule Heft 3/ **1998(c)**. S. 72ff.
- **Palmowski, W.:** System Schulklasse. In: System Schule Heft 1/ **1998(d)**. S.4ff
- **Palmowski, W.:** Die prospektive Perspektive. In: System Schule Heft 3/ **1999(a)**. S.72ff.
- **Palmowski, W.:** Verhaltensstörung als Konstrukt in Sprache. In: System Schule Heft 3/ **1999(b)**. S. 108ff.
- **Palmowski, W.:** Woran erkenne ich den systemisch-konstruktivistischen Lehrer? in: System Schule Heft 3/ **1999(c)**. S.131ff.
- **Palmowski, W.:** Notengebung und Lerntheorie. In: System Schule Heft 1/ **2000(a)**. S. 36f.
- **Palmowski, W.:** Warum Beratung in der Schule immer wichtiger wird. In: System Schule Heft 2/ **2000(b)**. S.50ff.
- **Palmowski, W.:** Erfahrung, Wissenschaft und Alltagspraxis. In System Schule Heft 1/ **2001**. S.4f.
- **Palmowski, W.:** Wissen und Handlungskompetenz. Professionalität im Lehrberuf. In: System Schule Heft 1/ **2002(a)**. S. 24ff.
- **Palmowski, W.:** Zwei Modellvorstellungen systemischen Denkens – und ihre möglichen Bedeutungen für (sonder-)pädagogisches Handeln. In: System Schule Heft 2/ **2002(b)**. S. 49ff.
- **Palmowski, W.:** Einige Bemerkungen zum Sach- und zum Beziehungsaspekt in der Lehrer-Schüler-Beziehung. In: System Schule Heft 4/ **2002(c)**.
- **Palmowski, W.:** Anders handeln. Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Ein Übersichts- und Praxisbuch. 4.Aufl. Dortmund **2003**.
- **Palmowski, W.:** Hypothesen zur Schule von morgen. In: System Schule Heft 2/ **2004(a)**. S.49ff.
- **Palmowski, W.:** ‚Die selbstorganisierte Schule‘ als Vision in der Realität. In: System Schule Heft 3/ **2004(b)**. S. 79ff.

- **Palmowski, W.:** Vertrauen in einer Kultur des Misstrauens. In: System Schule Heft 4/ **2004(c)**. S.108ff.
- **Palmowski, W.:** Was können die Begriffe ‚systemisch‘ und ‚konstruktivistisch‘ für Beratungsprozesse bedeuten? In: Balgo / Lindemann. **2006**. S.194-215.
- **Palzkill, B.:** Supervision in der Schule – Was Supervisorinnen und Supervisoren UNBEDINGT wissen sollten. In: System Schule Heft 2/ **1998**. S.114ff.
- **Penn, P.:** Zirkuläres Fragen. In: Familiendynamik Heft 2/ **1983**. S. 199ff.
- **Pfeffer, T.:** Die (Re-)Konstruktion sozialer Phänomene durch ‚zirkuläres Fragen‘. In: Moser **2004a**. S.67ff. 2004.
- **Philipp, E.:** Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden. 4.Aufl. Weinheim **2005**.
- **Philipp, E. / Rolff, H.G.:** Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch. Weinheim **2006**.
- **Piaget, J.:** Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Hrsg. V. R. Fatke. Frankfurt/M **1991**.
- **Piechota, W.:** Zur Problematik von Psychotechniken in Lehrerhand. In: Voß **2000**. S.85ff.
- **Pinnow, D.F.:** Führen. worauf es wirklich ankommt. Wiesbaden **2005**.
- **Pleyer, K.H.:** Schöne Dialoge in häßlichen Spielen. Überlegungen zum Zwang als Rahmen für Therapie. In: Zft. f. syst. Therapie. Heft3/ **1996**. S.186ff.
- **Pleyer, K.H.:** Parentale Hilflosigkeit. Ein systemisches Konstrukt für die therapeutische und pädagogische Arbeit mit Kindern. Familiendynamik Heft 4/ **2003**. S.467ff.
- **Pleyer, K.H.:** Co-traumatische Prozesse in der Eltern-Kind-Beziehung. Systema Heft 2/ **2004**. S.132ff.
- **Pleyer, K.H.:** Coaching für Eltern- unverzichtbarer Baustein in der systemischen Kindertherapie. In: Tsirigotis et al. **2006**. S.102ff.
- **Polanyi, M.:** Implizites Wissen. Frankfurt/M. **1985**.
- **Popper, K.:** Conjectures and Refutations. London **1963**.
- **Postman, N.:** Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt/M. **1983**.
- **Prekop, J. / Schweizer, C.:** Kinder sind Gäste, die nach dem Weg fragen. Ein Elternbuch. 15.Aufl. München **2001**.
- **Prior, M.:** MiniMax-Interventionen. 15 minimale Interventionen mit maximaler Wirkung. Heidelberg. 2.Aufl. **2002**.
- **Prior, M.:** Beratung und Therapie optimal vorbereiten. Informationen und Interventionen vor dem ersten Gespräch. Heidelberg **2006**.
- **Radatz, S.:** Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen. Wien. 4.Aufl. **2006**.
- **Rademacher, B.:** Eltern & Lehrer in konstruktiver Zusammenarbeit. Lichtenau **2004**.
- **Rademacher, H.** Perspektiven für Mediation in der Schule – Anforderungen an konstruktive Konfliktbearbeitung.. In: Mediation in der Schule. Hg.v. Hessischen Kultusministerium. Wiesbaden **2006**. S.129-131
- **Rademacher, H. / Philipp, E.:** Konfliktmanagement im Kollegium. Arbeitsbuch mit Modellen und Methoden. Weinheim **2002**.
- **Reich, K.:** Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: Voß **1997a**. S.70ff.
- **Reich, K.:** Das Imaginäre in der systemisch-konstruktivistischen .Didaktik. In: Voß **1998(a)**. S.189ff.
- **Reich, K.:** Die Ordnung der Blicke. Beobachtung und die Unschärfe der Erkenntnis. 2 Bände. Weinheim **1998(b)**.

- **Reich, K.:** Die Kindheit neu erfinden? In: Zft.f. Familiendynamik Heft 1/1998(c). S.6ff.
- **Reich, K.:** Konstruktivistische Unterrichtsmethoden – lerntheoretische Voraussetzungen und ausgewählte Beispiele. In: System Schule Heft 2/ 1998(d). S.20ff.
- **Reich, K.:** Interaktionistischer Konstruktivismus – ein versuch, die Pädagogik neu zu erfinden. In: System Schule Heft 3/ 1999. S.75ff.
- **Reich, K.:** Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 4.Aufl. Neuwied 2002.
- **Reich, K.:** Konstruktivistische Didaktik auf dem Weg, die Didaktik neu zu erfinden. In: Voß 2005a. S.179ff.
- **Reich, K.:** Konstruktivistische Didaktik. 3.Auflage Weinheim 2006.
- **Reichle, Verena:** Die Grundgedanken des Buddhismus. Frankfurt/M. 1994.
- **Reiners, F.:** Die sechs strukturellen Spannungsfelder in der Coachingarbeit. Augsburg 2002. [unveröffentl. Dipl.-Arb.]
- **Reinhard, M.:** Was ist wirklich wichtig und was ist richtig wirklich? Mögliche Provokationen von Legasthenie, Dyskalkulie und ADS. In: System Schule Heft 2/ 2002. S. 53ff.
- **Reinhard, M.:** 'Mama, wo ist denn eigentlich deine Insel?' Lernstörungen als kreativer Ausdruck kultureller Wandlung. In: Balgo/ Werning 2003. S.277ff.
- **Reinhard, M.:** Systemische Beratung unter dem Aspekt eines persönlichen Gesundheitscoachings. (Seminar Weilburg) 9.-11.Juni 2006.
- **Reiser, H.:** Schule und Jugendhilfe. Probleme und Chancen einer schwierigen Partnerschaft. In: System Schule Heft 4/ 2000. S.110ff.
- **Renner, M.:** Spieltheorie und Spielpraxis. Eine Einführung für pädagogische Berufe. 2.Aufl. Freiburg 1997.
- **Renoldner, C. / Scala, E. / Rabenstein, R.:** einfach systemisch! Systemische Grundlagen und Methoden für Ihre pädagogische Arbeit. Münster 2007.
- **Retzer, A.:** Passagen. Systemische Erkundungen. Stuttgart 2002.
- **Retzer, A.:** Systemische Paartherapie. Konzepte, Methode, Praxis. Stuttgart 2004(a).
- **Retzer, A.:** Systemische Familientherapie der Psychosen. Göttingen 2004(b).
- **Retzer, A. / Simon, F.B.:** Familie, Erziehung, Schule. (Editorial). In: Zft.f. Familiendynamik Heft 1/1998. S.1ff.
- **Richo, D.:** How to be an adult in relationships. The five keys to mindful loving. Boston 2002.
- **Riedl, R.:** Die Folgen des Ursachedenkens. In: Watzlawick 1994a. S.67ff.
- **Rifkin, J.:** Access. Das Verschwinden des Eigentums. Frankfurt 2000.
- **Ritscher, W.:** Systemisch-psychodramatische Supervision in der psycho-sozialen Arbeit. Theoretische Grundlagen und ihre Anwendung. Frankfurt/M. 1996.
- **Rogers, C.:** Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. Frankfurt/M. 1993.
- **Rogers, C.:** Die nicht-direktive Beratung. Frankfurt/M. 1994.
- **Rohr, R. / Ebert, A.:** Das Enneagramm. Die 9 Gesichter der Seele. 37.Aufl. München 2001.
- **Rolff, H.-G.:** Schulentwicklung konkret: Steuergruppe, Bestandsaufnahme, Evaluation. Seelze 2001.
- **Rolff, H.-G. / Buhren, C.G. / Lindau-Bank, D. / Müller, S.:** Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Weinheim 3. Aufl. 2000.
- **Rosenhan, D.L.:** Gesund in kranker Umgebung. In: Watzlawick 1994(a). S.11ff.
- **Roth, G.:** Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt 2001.

- **Roth, G.:** Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Report Weiterbildung 26.Jg., Heft 3/ **2003**. S.20ff.
- **Rotthaus, W.:** Erziehung aus systemischer Sicht. In: Zft.f. Familiendynamik Heft 1/**1998**. S.25ff.
- **Rotthaus, W.:** Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung. 2.Aufl. Heidelberg **1999(a)**.
- **Rotthaus, W.:** Lernen zu lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. In: System Schule Heft 2/ **1999(b)**. S.46ff.
- **Rotthaus, W.:** Vorwort. In: Omer/Schlippe **2004**. S.9ff.
- **Rotthaus, W.:** Erziehung – Auf der Suche nach orientierenden Konzepten im Nichtplanbaren. In: Tsirigotis et al. **2006**. S.36ff.
- **Rotthaus, W. / Trappmann, H.:** Auffälliges Verhalten im Jugendalter. Handbuch für Eltern und Erzieher – Band 2. Dortmund **2004**.
- **Ruesch, J. / Bateson, G.:** Kommunikation. Die soziale Matrix der Psychiatrie. Heidelberg **1995**.
- **Ruf, G.D.:** Systemische Psychiatrie. Ein ressourcenorientiertes Lehrbuch. Stuttgart **2005**.
- **Sander, W.:** Politik entdecken – Freiheit leben. Schwalbach **2001**.
- **Sander, W.:** Neue Lernkulturen in der politischen Bildung. Konzeptuelles Deutungswissen. Stichworte zu konstruktivistischen Perspektiven. In: Voß **2005a**. S. 213ff.
- **Sanders, M. / Krannich, S.:** Schule als Kontext für aggressives Verhalten. In: Cierpka, M (Hg.): Kinder mit aggressivem Verhalten. 2.Aufl. Göttingen **1999**. S.61ff.
- **Saussure, F. d.:** Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft. 3. Aufl. Berlin **2001**.
- **Scala, E.:** Die Schule neu denken. Kongress für eine andere Schulwirklichkeit. In: Voß **1998a**. S.224ff.
- **Schaarschmidt, U. / Arold, H. / Kieschke, U.:** Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrkräfte. (Information über ein Forschungsprojekt an der Universität Potsdam). 2003. (Internetveröffentlichung: <http://www.psych.uni-potsdam.de/personality/files/bew-psychischer-anf.pdf>)
- **Schaarschmidt, U. (Hg.):** Halbtagsjobber? Physische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen zustandes. 2.Aufl. Weinheim **2005**.
- **Schachtner, C.:** Zum empirischen Vorgehen einer interpretativen Psychologie. In: Keupp **1993a**. S. 275ff.
- **Schäffter, O.:** Das Eigene und das Fremde. Berlin **1997**.
- **Scherr, A.:** Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über ‚soziale Subjektivität‘ und ‚gegenseitige Anerkennung‘ als pädagogische Grundbegriffe. In: Hafeneger, B. et al. (Hg.):Pädagogik als Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach i.Ts. **2002**. S.13ff.
- **Schildberg, H.:** Ressourcenorientierte und reflexive Beratung - Erfurter ModerationsModell. Zur theoretischen Grundlegung und Reflexion systemisch-konstruktivistischer und postmoderner Beratungspraxis in (sonder)pädagogischen Kontexten. Dissertation Erfurt **2005**.
- **Schläbitz, N.:** Vom Dirigieren zum Moderieren oder: ‚Lernumwelten‘ in flexiblen Wissenswelten. In: Voß **2005a**. S.121ff.
- **Schlippe, A. von:** Von der Familientherapie zum systemischen Elterncoaching. Einführung in ein Spannungsfeld. In: Tsirigotis/ Schlippe/ Schweitzer-Rothers **2006**. S.9ff.
- **Schlippe, A. von / Hachimi, M.E. / Jürgens, G.:** Multikulturelle systemische Praxis. Ein Reiseführer für Beratung, Therapie und Supervision. 2.Aufl. Heidelberg **2004**.
- **Schlippe, A. von / Molter, H. / Böhmer, N.:** Zugänge zu familiären Wirklichkeiten. (Systema Sonderheft 1.) Weinheim **1995**.

- **Schlippe, A. von / Schweitzer, J.:** Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen. 8.Aufl. **2002**.
- **Schmidbauer, W.:** Wenn Helfer Fehler machen. Liebe Missbrauch und Narzissmus. Reinbek **1999**.
- **Schmidbauer, W.:** Hilflöse Helfer. Über die seelische Problematik helfender Berufe. 10.Aufl. Reinbek **2001**.
- **Schmidt, G.:** Konferenzen mit der inneren Familie. 2 cds. Müllheim **1992**.
- **Schmidt, G.:** Liebesaffären zwischen Problem und Lösung. Hypnosystemisches Arbeiten in schwierigen Kontexten. Heidelberg **2004(a)**
- **Schmidt, G.:** Einführung in die Systemische Therapie. 22 dvds. Müllheim **2004(b)**.
- **Schmidt, G.:** Einführung in die hypnosystemische Therapie und Beratung. Heidelberg. **2005**.
- **Schmidt, S.J. (Hg.):** Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt **1987**.
- **Schmidt, S.J. (Hg.):** Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus 2. Frankfurt/M. 2.Aufl. **1992(a)**.
- **Schmidt, S.J.:** Der Kopf, die Welt, die Kunst. Wien **1992(b)**.
- **Schmidt, S.J.:** Geschichten und Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus. Reinbek **2003**.
- **Schmidt, S.J.:** Selbstorganisation und Lernkultur. In: Voß **2005(a)**. S. 99ff.
- **Schmidt, S.J.:** Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg **2005(b)**.
- **Schnarch, D.:** Die Psychologie sexueller Leidenschaft. Stuttgart **2006**.
- **Schneider, S.:** Was Kinder brauchen. In Gómez Pedra **2000(a)**. S.23ff.
- **Schneider, S.:** Das Familien-Stellen in der Schulberatung. In: Gómez Pedra 2000a. S. 153ff. (= **2000(b)**).
- **Schnell, R. / Hill, P.B. / Esser, E.:** Methoden der empirischen Sozialforschung. München. 7. Aufl. **2005**.
- **Schnoor, H. / Lange, C. / Mietens, A.:** Qualitätszirkel. Theorie und Praxis der Problemlösung an Schulen. Paderborn **2006**.
- **Scholl, W.:** Grundkonzepte der Organisation. In: Schuler, H. (Hg.): Lehrbuch der Organisationspsychologie. Bern **1993**. S. 409-444.
- **Schön, D.:** The reflective practitioner. London **1983**.
- **Schratz, M. / Steiner-Löffler, U.:** Sprechen wir von derselben Schule? In: Voß **1998a**. S.236ff.
- **Schratz, M. / Steiner-Löffler, U.:** Die lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim 2.Aufl. **1999**.
- **Schröder, G.:** Entscheidungen. Mein Leben in der Politik. Berlin **2006**.
- **Schultz, C.M.:** 50 Jahre Peanuts. das große Jubiläumsbuch. Frankfurt/M. **2000**.
- **Schultz, T.:** Erziehung leicht gemacht. In: SZ 21.04.**2006(a)**
- **Schultz, T.:** Die Schulen werden leer - Eltern protestieren gegen Schulschließungen, Bildungsminister legen Klassen zusammen: Wie Deutschland auf den Schülerschwund reagiert.. In: SZ 24.2.**2006(b)**
- **Schultz, T.:** Großes Gefälle. US-Schulsystem ohne Besserung. In: SZ 4.11.**2006(c)**
- **Schultz, T.:** Gleich, aber nicht uniform. In: SZ 09.05.**2006(d)**
- **Schultz, T.:** Quittung für einen langen Schlaf - Die neuen Pisa-Daten belegen, dass die Integration von Einwanderer-Kindern vernachlässigt wurde. In: SZ 16.05.**2006(e)**
- **Schultz, T.:** Bildung ohne Barrieren. In: SZ 13.09.**2006(f)**
- **Schultz, T.:** Drohen, wegsperren, rauswerfen - Politiker reagieren auf die Berliner Schulprobleme wie gehabt - hysterisch und hilflos. In: SZ 03.05.**2006(g)**

- **Schultz, T.:** Pauken bis zum Umfallen. In: SZ 14.8. **2007**
- **Schulz von Thun, F.:** Miteinander Reden 1. Störungen und Klärungen. Reinbek **1981**.
- **Schumacher, Bernd:** Ausbildung in systemischer Beratung und Therapie. Ausbildungskurs 1999-**2002**.
- **Schütz, A.:** Gesammelt Schriften (Bd.1-2). Den Haag **1971-1972**.
- **Schütze, F.:** Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. **1983**. S.283ff.
- **Schweer, M.K.W. / Thies, B.:** Schulentwicklung in der Praxis. Probleme, Perspektiven und Chancen. In: System Schule Heft 4/ **2000**. S.117ff.
- **Schweitzer, J.:** Gelingende Kooperation. Systemische Weiterbildung in Gesundheits- und Sozialberufen. Weinheim **1998**.
- **Schweitzer, J.:** ‚Und konnten zusammen nicht kommen‘ – Warum Schule und Jugendhilfe nicht zueinander passen und daher eigentlich gut kooperieren können. In: Voß **2005a**. S.77ff.
- **Schweitzer-Rothers, J.:** Elterliche Sorgen lindern: Sprechchöre und Zeitlinienreisen in der Elternberatung. In: Tsirigotis et al. **2006**. S. 233ff.
- **Schweitzer, J. / Schlippe, A. v.:** Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung II. Das störungsspezifische Wissen. Göttingen **2006**.
- **Schweitzer, J. / Schumacher, B.:** Die unendliche und die endliche Psychiatrie. Zur (De-) Konstruktion von Chronizität. Heidelberg **1995**.
- **Schwing, R. / Fryszer, A.:** Systemisches Handwerk. Werkzeuge für die Praxis. Göttingen **2006**.
- **Seidel, B.:** Die krise der Schule als Chance. Mit Zielvereinbarungsgesprächen zu einer neuen Lernkultur. In: System Schule Heft 2/ **2001**. S.38ff.
- **Seiwert, L.J.:** 30 Minuten für optimales Zeitmanagement. 5.Aufl. Offenbach **2002(a)**.
- **Seiwert, L.J.:** 30 Minuten für mehr Zeit-Balance mit Life-Leadership Konzept. 3.Aufl. Offenbach **2002(b)**.
- **Seiwert, L.J.:** Wenn du es eilig hast, hehe langsam. Mehr Zeit in einer beschleunigten Welt. 9.Aufl. Frankfurt/M. **2005**.
- **Selvini Palazzoli, M. / Boscolo, L. / Cecchin, G. / Prata, G.:** Hypothesisieren – Zirkularität – Neutralität: drei Richtlinien für den Leiter der Sitzung. In: Familiendynamik Heft 2/. **1981**. S.123ff.
- **Sennett, R.:** Autorität. Frankfurt/M. **1990**.
- **Sharp, G.:** The politics of non-violent action. Boston **1973**.
- **Shazer, S. de.:** Aus der Sprache gibt es kein Entrinnen. In: Schweitzer, J. et al. (Hg.): Systemische Praxis und Postmoderne. Frankfurt **1992**. S.64ff.
- **Shazer, S. de.:** Wege der erfolgreichen Kurzzeittherapie. 8.Aufl. Stuttgart **2003**.
- **Siebert, H.:** Nachgefragt: Die Konstruktion lebenslangen Lernens. In: Voß **2005(a)**. S.54ff.
- **Siebert, H.:** Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. 3. Aufl. Weinheim **2005(b)**.
- **Siebert, H.:** Konstruktivistische Lehr-Lern-Kulturen. In: Balgo / Lindemann. **2006**. S.154ff.
- **Simon, F.B.:** Meine Psychose, mein Fahrrad und ich. Zur Selbstorganisation der Verrücktheit. Heidelberg. 7.Aufl. **1999(a)**.
- **Simon, F.B.:** Unterschiede, die Unterschiede machen. Klinische Epistemologie: Grundlage einer systemischen Psychiatrie und Psychosomatik. Frankfurt. 3.Aufl. **1999(b)**.
- **Simon, F.B.:** Radikale Marktwirtschaft. Grundlagen systemischen Managements. 4.Aufl. Heidelberg **2001(a)**.
- **Simon, F.B.:** Die andere Seite der Gesundheit. Ansätze einer systemischen Krankheits- und Therapietheorie. Heidelberg. 2. Aufl. **2001(b)**.

- **Simon, F.B.:** Die Kunst, nicht zu lernen. Und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik. Heidelberg 3.Aufl. **2002**.
- **Simon, F.B. / Clement, U. / Stierlin, H. (Hg.):** Die Sprache der Familientherapie. Ein Vokabular. Kritischer Überblick und Integration systemtherapeutischer Begriffe, Konzepte und Methoden. Stuttgart. 5.Aufl. **1999**.
- **Simon, F.B. / Rech-Simon, C.:** Zirkuläres Fragen. Systemische Therapie in fallbeispielen. Ein Lehrbuch. 3. Aufl. Heidelberg **2000**.
- **Simon, F.B. / Weber, G.:** Vom Navigieren beim Driften. „Post aus der Werkstatt“ der systemischen Therapie. Heidelberg **2004**.
- **Singer, K.:** Die Würde des Schülers ist antastbar. Vom Alltag in unseren Schulen – und wie wir ihn verändern können. 3.Aufl. Reinbek **2002**.
- **Singer, K.:** „Schüler dürfen niemals beschämt werden“. In: Psychologie heute compact. Heft 16/ **2007**. S.84f.
- **Sirringhaus-Bünder, A.:** Was kann das Kind? Was braucht das Kind? Einschätzung und Förderung kindlicher Entwicklung mithilfe der Marte-Meo-Methode. In: Tsirigotis et al. **2006**. S. 216ff.
- **Sommer, P. / Uch, G.:** Schule und Jugendhilfe – wie zwei unterschiedliche Systeme zusammenarbeiten. In: System Schule Heft 4/ **2000**. S.104ff.
- **Speck, O.:** Die autonome Schule – zu Risiken und Nebenwirkungen lesen Sie... In: System Schule Heft 2/ **1989**. S.14ff.
- **Spencer-Brown, G.:** Gesetze der Form. Lübeck **1997**.
- **Spiess, Walter,** Die Logik des Gelingens. 2.Aufl. Heidelberg **2000**.
- **Spitzer, M.:** Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln. Heidelberg 2.Aufl. **2000**.
- **Spitzer, M.:** Gehirnforschung und die Schule des Lebens Heidelberg **2002**.
- **Spitzer, M.:** Gehirnforschung für die Schule – Transfer ins Klassenzimmer. dvd. (Didactica Stuttgart). 28.2. **2005**
- **Spitzer, M.:** Vorsicht Bildschirm! München **2006**.
- **Stegmüller, W.:** Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie. 4 Bände. Berlin **1969ff**.
- **Steier, F.:** Reflexivity and Methodology: An Ecological constructionism. In.: ders. (Hg.) Research and Reflexivity. London **1991**. S.163ff.
- **Steinke, I.:** Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Forschung. Weinheim **1999**.
- **Steinke, I.:** Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick/Kardorff/Steinke. **2004**. S.319ff.
- **Stenhouse, L.:** An introduction to curriculum research and development. London **1975**.
- **Stevens, J.:** Die Kunst der Wahrnehmung. München **1986**.
- **Stierlin, H.:** Ich und die anderen. Psychotherapie in einer sich wandelnden Gesellschaft. Stuttgart **1994**.
- **Stock, M.:** Zwischen Organisation und Profession. Das neue Modell der Hochschulsteuerung in soziologischer Perspektive. Vortrag auf der Konferenz „Neue Governance-Modelle an Hochschulen.“ in Kassel am 4. und 5.5. **2006**, (Internetveröffentlichung: http://www.uni-kassel.de/wz1/gfhf/stock_%20kassel.pdf)
- **Storath, R.:** „Sag’ mir (nicht), was ich tun soll!“ – Überlegungen zur Elternberatung in Schule. In: Zft.f. Familiendynamik Heft 1/ **1998**. S.60ff.
- **Struck, P.:** Die 15 Gebote des Lernens. Darmstadt **2004**.
- **Strunk, G.:** Vom Kern des Systemischen und dem Drumherum. In: System Heft 2/ **2006**. S.133ff.

- **Taffertshofer**, B.: Eltern wollen nur das Beste für ihren Nachwuchs: das Abitur. Doch der wachsende Druck in den ersten Schuljahren macht Kinder krank. SZ-Online 13.6.2006.
- **Terhart**, E.: Verstehen in erzieherischen Prozessen.. Pädagogische Tradition und systemtheoretische Rekonstruktionen. In: Oelkers, J. / Tenorth, H.E. (Hg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim 1987. S.259ff.
- **Thom**, N. / **Ritz**, A.: Public Management. Innovative Konzepte zur Führung im öffentlichen Sektor. Wiesbaden 2000.
- **Thomas**, H.F.: The Power Paradox. In: Kopp 1976. S. 159ff.
- **Trappmann**, H. / **Rotthaus**, W.: Auffälliges Verhalten im Kindesalter. Handbuch für Eltern und Erzieher – Band 1. Dortmund 11.Aufl. 2004.
- **Tschira**, A.: Wie Kinder lernen – und warum sie es manchmal nicht tun. Über die Spielregeln zwischen Mensch und Umwelt im Lernprozess. Heidelberg 2.Aufl. 2005.
- **Tsirigotis**, C. / **Schlippe**, A. von / **Schweitzer-Rothers**, J. (Hg.): Coaching für Eltern. Mütter, Väter und ihr „Job“. Heidelberg 2006.
- **Unterweger**, E. / **Zimprich**, V. (Hg.): Braucht die Schule Psychotherapie? Wien 2001.
- **Unverzagt**, G.: Die Angst des Schülers vor dem Lehrer. In: Psychologie heute compact. Heft 16/ 2007. S. 80ff
- **Vanderstraeten**, R.: Erziehung als Kommunikation. Doppelte Kontingenz als systemtheoretischer Grundbegriff. In: Lenzen 2004. S.37ff.
- **Van Maanen**, J. (Hg.): Representation in Ethnography. Thousand Oaks. 1995.
- **Varela**, F. et al.: Der mittlere Weg der Erkenntnis. Bern 1992.
- **Varga von Kibéd**, M. / **Sparrer**, I.: Ganz im Gegenteil. Tetralemmaarbeit und andere Grundformen Systemischer Strukturaufstellungen – für Querdenker und solche, die es werden wollen. 2.Aufl. Heidelberg 2000.
- **Völkel**, A. / **Völkel**, B.: Es könnte auch anders sein. Lehrerbildung im Spannungsfeld zwischen Erfahrung und Antizipation. In: Voß 2005a. S.233ff.
- **Voß**, R. (Hg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied 2.Aufl. 1997(a).
- **Voß**, R.: Lebenserfahrung passiert, wenn Geschichten zu Personen passen. Supervision mit berufs- und lebenserfahrenen LehrerInnen. (1997(b)). In: Voß 1997a. S.272ff.
- **Voß**, R. (Hg.): Schulvisionen. Theorie und Praxis systemisch-konstruktivistischer Pädagogik. Heidelberg 1998.
- **Voß**, R. (Hg.): Verhaltensauffällige Kinder in Schule und Familie. Neue Lösungen oder alte Rezepte? Neuwied 2000(a).
- **Voß**, R.: Neue Lösungen oder alte Rezepte? Lebenswelt- und lösungsorientierte Perspektiven für den Umgang mit Kindern in ‚schwierigen Zieten‘. In: Voß 2000. S.1ff. (= Voß 2000(b)).
- **Voß**, R.: Gemeinsam neue Lösungen (er-)finden. Systemische Konsultation im Kontext von Familie, Schule und Gemeinde. In: Voß 2000. S.178ff. (= Voß 2000(c)).
- **Voß**, R. (Hg.): LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg 2005(a).
- **Voß**, R.: Schaut euch an diese Hose, und schaut euch an die Welt – Die Schule(n) neu erfinden II. In: Voß 2005a. S.9ff. (= Voß 2005(b))
- **Voß**, R.: ‚Bitte nicht helfen, es geht mir schon schlecht genug!‘ – den Beitrag der Psychotherapie für die Schul- und Unterrichtswirklichkeiten konstruktiv gestalten. In: Voß 2005a. S.87ff. (= 2005(c))
- **Voß**, R./ **Haug**, R.: Empowerment im Unterricht – der Blick für das Positive. In: Voß 2000a. S.164ff.

- **Voß, R. / Schemmann, U.:** Fragebogen zur Reflexion von Unterricht und Schule aus systemisch-konstruktivistischer Sicht. In: Balgo / Lindemann. **2006.** S. 103ff.
- **Watzlawick, P.:** Anleitung zum Unglücklichsein. München **1983.**
- **Watzlawick, P.:** Vom Schlechten des Guten oder Hekates Lösungen. München 5.Aufl. **1991.**
- **Watzlawick, P.:** Wirklichkeitsanpassung oder angepasste ‚Wirklichkeit‘? Konstruktivismus und Psychotherapie. In: Gumin **1992(a).** S.89ff.
- **Watzlawick, P.:** Münchhausens Zopf oder Psychotherapie und ‚Wirklichkeit‘. München **1992(b).**
- **Watzlawick, P.:** Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. München 21. Aufl. **1993.**
- **Watzlawick, P. (Hg.):** Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. München 8.Aufl. **1994(a).**
- **Watzlawick, P.:** Selbsterfüllende Prophezeiungen. In: Watzlawick 1994a. (=1994(b)). S.91ff.
- **Watzlawick, P.:** Bausteine ideologischer ‚Wirklichkeiten‘. In: Watzlawick 1994(a). (=1994(c)). S.192ff.
- **Watzlawick, P.:** Vom Unsinn des Sinns oder vom Sinn des Unsinn. München **1995.**
- **Watzlawick, P. / Beavin, J. H. / Jackson, D.D.:** Menschliche Kommunikation Formen, Störungen, Paradoxien. Bern **1974.**
- **Watzlawick, P.,/ Weakland, J.H. / Fish, R.:** Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. 6. Aufl. Bern **2001.**
- **Weber, G.:** Praxis der Organisationsaufstellungen. Grundlagen, Prinzipien, Anwendungsbereiche. 2.Aufl. Heidelberg **2002.**
- **Weber, G. / Schmidt, G. / Simon, F.B.:** Aufstellungsarbeit revisited... nach Hellinger? Systemaufstellungen mit einem Metakommentar von Varga von Kibed. Heidelberg **2005.**
- **Weber, M.:** Zwischen Kooperation und Vertrauensschutz. In: Weber/Schilling 2006. (=2006(a)). S.199ff.
- **Weber, M.:** Beratung in Zwangskontexten In: Weber/Schilling 2006. (= 2006(b)). S.217ff.
- **Weber, M. / Schilling, H. (Hg.):** Eskalierte Elternkonflikte. Beratungsarbeit im Interesse des Kindes bei hoch strittigen Trennungen.. Weinheim **2006.**
- **Weidenmann, B.:** Erfolgreiche Kurse und Seminare. Weinheim **1995.**
- **Weinblatt, U. / Avraham-Krehwinkel, C.:** Das Handbuch zum gewaltlosen Widerstand. Eine Anleitung für Eltern. In: Omer/Schlippe **2004.** S. 229ff.
- **Wellenreuther, M.:** Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Hohengehren **2004.**
- **Welter-Enderlin, R. / Hildenbrand, B.:** Systemische Therapie als Begegnung. 4. Aufl. Stuttgart **2004.**
- **Welter-Enderlin, R. / Hildenbrand, B.:** Resilienz - Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg **2006.**
- **Welter-Enderlin, R. / Hildenbrand, B. / Waeber, R.:** Systemische Therapie als Begegnung. 4.Aufl. Stuttgart **2004.**
- **Welwood, J.:** Journey of the Heart. The Path of conscious Love. 3.Aufl. New York **1996.**
- **Welwood, J.:** Toward a psychology of awakening. Buddhism, psychotherapy, and the path of spiritual transformation. 2.Aufl. Boston **2002.**
- **Welwood, J.:** Perfect love, imperfect Relationships. Healing the Wound of the Heart. Boston **2006.**
- **Wensierski, P.:** Schläge im Namen des Herrn. Die verdrängte Geschichte der Heimkinder in der Bundesrepublik. München **2006.**

- **Werning, R.:** Schulen gestalten. Schulentwicklung aus systemisch-konstruktivistischer Sicht. In: System Schule Heft 4/1999. S.4ff.
- **Werning, R.:** Integration zwischen Überforderung und Innovation – eine systemisch-konstruktivistische Perspektive. In: Balgo/ Werning 2003. S. 115ff.
- **White, M. / Epston, D.:** Narrative mean to therapeutic ends. New York 1990.
- **White, M. / Epston, D.:** Die Zähmung der Monster. Literarische Mittel zu therapeutischen Zwecken. Heidelberg. 3. Auflage 1998.
- **Willenbring, M.:** Systemdiagnostische Begleitung von Lern- und Lehrprozessen und schulischen Problemsituationen. In: Balgo/ Werning 2003, S. 153ff.
- **Willi, J.:** Vorwürfe: Der Partner als Stimme des Unbewussten. In: Psychologie heute. Heft 3/ 2002. S.20ff.
- **Willke, H.:** Systemtheorie: Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme. Stuttgart 1993.
- **Willke, H.:** Systemtheorie II: Interventionstheorie. Stuttgart 1994.
- **Willke, H.:** Einführung in das systemische Wissensmanagement. Heidelberg 2004.
- **Wimmer, M.:** Vor allem Lärm und Ermüdungserscheinungen machen Pädagogen zu schaffen. In: Psychologie heute Heft 1/ 2004. S.38
- **Winnicott, D.W.:** Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart 1989.
- **Wöhrle, H.G.:** Berufsgruppen in der Rehabilitation: Funktionen und Kooperationsmodelle. In: Koch, U. et al. (Hg.): Handbuch der Rehabilitationspsychologie. Berlin 1988. S.212ff.
- **Wolff, K.:** Mehr Eigenverantwortung für Hessens Schulen - Schlüssel zur Qualität. Regierungserklärung der Hessischen Kultusministerin Karin Wolff. (Hessischer Landtag.) 24.01.2006.
- **Wyrwa, H.:** Pädagogik, Konstruktivismus und kognitive Sicherheit. Entwurf einer konstruktivistischen Denkerziehung. Aachen 1996.
- **Wyrwa, H.:** ‚Wenn die Schule erst mal laufen lernt, gibt es kein Halten mehr!‘ Systemisch-konstruktivistische Perspektiven zur Zukunft der Schule. Ein Überblick. In: System Schule Heft1/ 1997. S.20ff.
- **Wywiol, S. / Winkler, N.:** Gemeinsam die Kurve kriegen – ein Fahrplan für lösungsorientierte Beratungs-, Ziel- und Entwicklungsvereinbarungen in der Schule. In: System Schule. Heft 2/ 2002. S.43ff.
- **Zangerle, H.:** Sie tun, was ihnen passt! In: Psychologie heute Heft 10/ 1998. S. 42ff.
- **Ziehe, T. / Stubenrauch, H.:** Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Reinbek 1982.
- **Zissis, T.:** systemische Therapie. Seminar Heidelberg (7.-8.Juli 2006)

27 Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 2-1: Dienstunfähigkeit bei Lehrern in Bayern 1996-98	25
Abb. 2-2: Werbezettel der psychosomatischen Klinik Heiligenfeld in Bad Kissingen	25
Abb. 2-3: Masterplan. Reformen der hessischen Landesregierung	29
Abb. 2-4: erweiterter Bildungsbegriff	36
Abb. 2-5: Dreieck der Lehrergesundheit nach Bauer	42
Abb. 3-1: Forschungsprozess – Darstellung 1	43
Abb. 4-1: wissenschaftstheoretisches Vorgehen: Modellierung und Plausibilität	47
Abb. 4-2: Forschungsdesign	49
Abb. 4-3: Beobachtung erster Ordnung am Bsp. von Sprachverwendung.	53
Abb. 4-4: Beobachtung zweiter Ordnung am Beispiel von Sprachverwendung.	55
Abb. 4-5: Deutungsrahmen von Kommunikation	57
Abb. 4-6: Zweige konstruktivistischer Forschung	62
Abb. 4-7: traditionelle vs. konstruktivistische Sichtweise	65
Abb. 4-8: systemisch-konstruktivistische Fortbildung als Übergangsritual	68
Abb. 4-9: Fragestellungen zu den Fortbildungsphasen	69
Abb. 4-10: Forschungsprozess – (erweiterte) Darstellung 2	75
Abb. 4-11: Systeme menschlichen Lebens	78
Abb. 4-12: Vermittlung des Forschungsgegenstands über kommunikative Mitteilung	79
Abb. 4-13: Vergleich der Erhebung verbaler Daten bei qualitativen Erhebungen	96
Abb. 4-14: Beziehungsgestaltung im systemischen Interview	104
Abb. 4-15: Forschungsprozess – (erweiterte) Darstellung 3	106
Abb. 4-16: Forschungsprozess – Gesamtdarstellung	108
Abb. 5-1: Stufen des Verhältnisses zwischen Selbst und Anderen	115
Abb. 5-2: moderne und postmoderne Gesellschaftssystemen	122
Abb. 6-1: Klasse als Interaktionssystem: Mitwirkende und Umwelten	144
Abb. 7-1: mechanistisches vs. systemisches Weltbild	153
Abb. 7-2: radikaler Konstruktivismus und sozialer Konstruktionismus	155
Abb. 7-3: Paradigmenwechsel: normatives vs. interpretatives Paradigma	160
Abb. 7-4: Der Mensch und seine sozialen Beziehungen	162
Abb. 7-5: Kommunikation als teilverdeckter interaktioneller Kreislaufprozess	172
Abb. 7-6: Störungsmöglichkeiten pädagogischer Kommunikation	173

Abb. 7-7: appellierende Kommunikation	174
Abb. 7-8: Die Erklärungsprinzipien Lernen, Nicht-Lernen und Lernbehinderung	190
Abb. 7-9: ressourcenorientierter Blick bei Teilleistungsfähigkeiten	191
Abb. 7-10: systemisch-konstruktivistische vs. traditionelle Didaktik	195
Abb. 7-11: moderne vs. postmoderne Raumgestaltung für Lerngruppen	196
Abb. 7-12: Verantwortung bei Wissenstransfer und Erkenntnisanregungs-Modell	206
Abb. 7-13: moderne Ansichten auf Schule vs. postmoderne	226
Abb. 8-1: Organisationskultur	229
Abb. 8-2: Kommunikation in und Organisationskultur von Schule	230
Abb. 8-3: Konstanz und Wandel in Organisationen	231
Abb. 8-4: Person und Funktion in Organisationsentwicklungsprozessen	232
Abb. 8-5: Mensch vs. Organisation	234
Abb. 8-6: Vergleich Profession und Organisation schulischer Arbeit	241
Abb. 8-7: Organisationsanalytisches Polaritätenprofil	241
Abb. 8-8: zwei Organisationskulturen: Bürokratie und Wirtschaft	248
Abb. 8-9: Übertragung von Zielerreichungssystemen in Ordnungssysteme	250
Abb. 8-10: Konsens- und Konfusionskulturen	252
Abb. 8-11: personales psychosomatisches System	254
Abb. 9-1: Pädagogik als Verbindung von Angebot und Durchsetzung	273
Abb. 9-2: schulische Zwangskontexte	281
Abb. 9-3: Formen der Pädagoge-Schüler-Beziehungsgestaltung	296
Abb. 9-4: Differenzierung als Fähigkeit der Balance	322
Abb. 9-5: fremdvalidierte vs. selbstvalidierte Vertrautheit in Beziehungen	324
Abb. 9-6: Intensitäten antizipierter Rücksicht	325
Abb. 9-7: psychosomatische Beschwerden der vier Bewältigungsmuster	341
Abb. 9-8: differenzierte Kriterien und Werte der vier Bewältigungsmuster	342
Abb. 9-9: drei Dimensionen von Führung	348
Abb. 9-10: Formen des Umgangs mit Triangulation in leitender Position	349
Abb. 9-11: Paradoxien von Führung	352
Abb. 9-12: Leitung vs. Moderation	353
Abb. 9-13: Verantwortung antwortet auf vier Ebenen	355
Abb. 9-14: Work-Life-Balance anhand des ‚Haus des Lebens‘	357
Abb. 9-15: Schule als Zwangsveranstaltung und Institution mit Wächterfunktion	359
Abb. 9-16: Schule als Zwangsveranstaltung	362
Abb. 9-17: Konflikteskalationsstufen und schulische Reaktionsmöglichkeiten	368

Abb. 9-18: Auto- und Heteronomie und pädagogische Kontexte	370
Abb. 9-19: systemische Pädagogik und Zwangsveranstaltung Schule	377
Abb. 9-20: mechanistische Sicht (50/60er Jahre) auf den Zwangsrahmen	379
Abb. 9-21: humanistische Sicht (70/80er Jahre) auf den Zwangsrahmen	380
Abb. 9-22: Globalisierungssicht (80/90er Jahre) auf den Zwangsrahmen	382
Abb. 10-1: Beratungsprozessen aus traditioneller und systemischer Sicht	391
Abb. 10-2: Systemische Beratung im engeren Sinne - Kompendium-Tabelle	394
Abb. 10-3: Beratungsbeziehung	395
Abb. 10-4: kommunikative Grundprozesse von Unterrichten und Beratung	397
Abb. 10-5: Unterstützungssysteme	398
Abb. 10-6: außerunterrichtliche Gespräche mit Schülern und Eltern	403
Abb. 10-7: Triangulationssituation	405
Abb. 10-8: Beratung im Zwangskontext	409
Abb. 10-9: Gesprächsformen zwischen Hetero- und Autonomie	411
Abb. 10-10: Kommunikationskreislauf	420
Abb. 10-11: die vier Schritte der geWIEFten Selbsterläuterung	420
Abb. 10-12: Grundfragen der Auftragsklärung	421
Abb. 10-13: Umgang mit 'Widerstand' in der Beziehungsgestaltung	429
Abb. 10-14: Tetralemma: Konfliktorganisation und neutrale Positionen	431
Abb. 10-15: Formen von Neutralität in schulischer Beratung im engeren Sinne	432
Abb. 10-16: nicht-neutrale außerunterrichtliche Gesprächssysteme	432
Abb. 10-17: neutrale außerunterrichtliche Gesprächssysteme	433
Abb. 10-18: Leitunterscheidungen in schulischen Erzählungen	434
Abb. 10-19: hilfreiche Aufmerksamkeitsfoki für Pädagogen und Berater	435
Abb. 10-20: Umdeutungen aus dem schulischen Angebotskontext	437
Abb. 10-21: Ablaufschema für außerunterrichtliche Gespräche	440
Abb. 10-22: Stärken und Schwächen humanistischer und systemischer Beratung	447
Abb. 10-23: Aufgabenfelder systemischer Lehrersupervision	450
Abb. 11-1: erstarrte vs. dynamische Organisationskulturen	457
Abb. 11-2: Die Bedeutung von Organisationsentwicklung für Schulhäuser	459
Abb. 11-3: Konflikt-handhabungen in Dilemmasituationen	468
Abb. 11-4: Kooperation als Kombination aus In- und Interdependenzstrategien	469
Abb. 11-5: Beratungsvernetzung um einen auffälligen Schüler	471
Abb. 11-6: Kooperation des Schulsystems mit außerschulhäuslichen Systemen	472
Abb. 11-7: Formen der Zusammenarbeit und Vernetzung	475

Abb. 11-8: Kooperationsebenen von Einrichtungen im psychosozialen Bereich 476

Abb. 11-9: Vernetzung von Systemelementen eines Schulhauses 481

Abb. 12-1: Veränderungsprozesse 490

Robert Mosell
Schottstr.17
35390 Gießen
0641-9845336
bobmosell@hotmail.com

Disputation zur Dissertation:

Das Veränderungspotenzial systemisch-konstruktivistischer Pädagogik für Lehrkräfte in der gegenwärtigen Schule

Konzeption, Durchführung und Auswertung eines Weiterbildungscurriculums für schulische Pädagogen in der Berufspraxis

Thesen

Die Ausgangslage:

1. Die neue Gesellschaft ist postmodern. Sie hat aber immer noch eine ‚moderne‘ Schule.

Kennzeichen einer ‚Postmodernen‘ Gesellschaft sind u.a. Subjektivierung, Relativismus, Betonung der personalen Kompetenzen, Flexibilisierung des Beziehungsgeschehens (vgl. Punkte 10 und 14 der Thesen). Dem entgegen gesetzt, ist ein ‚modernes‘ Schulsystem an Macht und Kontrolle orientiert und vom Durchsetzungskontext bestimmt.

2. Zur Förderung der neuen ‚postmodernen‘ Schule bietet sich der systemisch-konstruktivistische Ansatz (bzw. die systemische Pädagogik) an

wegen dessen zeitlicher und inhaltlicher Nähe zur postmodernen Gesellschaft und aufgrund seiner wachsenden Anerkennung in Theorie und Praxis.

3. Die Lehrer können mit diesem Ansatz – auch bereits im faktisch gegebenen schul-institutionellen Rahmen - in ihrer Berufspraxis gestärkt werden

unter besonderer Berücksichtigung der Thesen 10 bis 19.

4. Der Weg, die Lehrerkompetenz (in Kognitionen und Handeln) zu verändern, führt über die Weiterbildung.

5. Das Ziel der Dissertation ist es, die Veränderung der Lehrerkompetenz (von der ‚modernen‘ zu einer ‚postmodernen‘ Kompetenz) durch die Vermittlung des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes in der Weiterbildung und durch deren Erprobung in der Schul-Praxis der Teilnehmer zu untersuchen.

Der Untersuchungsprozess:

6. Die Ausgestaltung und Reflexion des Vermittlungsprozesses werden durch den Leiter und die Teilnehmer gemeinsam vollzogen. Die Seminarteilnehmer werden in diesem Prozess zu aktiven Mitforschern, weil veränderte Konstrukte (die zu verändernden Kompetenzen) nicht unmittelbar einsichtig sind, sondern kommunikativ vermittelt werden müssen. Der Seminarleiter ist teilnehmender Beobachter des Prozesses und beeinflusst diesen. Er muss den Prozess als Organisator begleiten und ‚meta-reflektieren‘, ohne Interpretationshoheit zu besitzen

7. Das Ergebnis erweist sich an der Kompetenzfrage am Ende des Kurses. Die Veränderungen in der Lehrerkompetenz und in der Schulpraxis der Teilnehmer werden durch einen Vergleich der Kognitionen und Handlungen, über die die Teilnehmer selber als unmittelbar Betroffene und Erlebende entscheiden und berichten, zu Beginn und am Ende der Seminarreihe überprüft.

8. Inhalt und Form der Weiterbildung und der Untersuchung der Lehrerkompetenz und Schulpraxis der Seminarteilnehmer greifen in kohärenter Weise auf systemisch-konstruktivistische Prämissen und Implikationen zurück.

9. Für den Nachweis der Ergebnisse werden der Untersuchung klare, überprüfbare Kriterien des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes zugrunde gelegt. Der Generalisierungsgrad beschränkt sich auf eine Pilotstudie, die auf Plausibilität hin untersucht.

systemisch-konstruktivistische Pädagogik und Beratung:

10. Die idealtypischen Modelle ‚modernes‘ und ‚postmodernes‘ Gesellschaftssystem stützen sich auf in der Forschungsgemeinde etablierte Modelle entwicklungspsychologischer, systemisch-konstruktivistischer, ontologischer Entwicklung. Der Abgleich mit der Empirie zeigt auf, dass die Gesellschaft der Bundesrepublik die ‚Moderne‘ verlassen hat, ihre Schule ist organisiert und arbeitet jedoch (noch) überwiegend nach Maßstäben der ‚Moderne‘.

11. Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht sind für pädagogische Prozesse v.a. stimmiges Beziehungsgeschehen, Kommunikation und Interaktion relevant. Eine instruktive Interaktion ist nicht möglich.

12. Der schul-institutionelle Rahmen und ‚gesellschaftliche Erzählungen‘, die die Lehrarbeit prägen und beeinflussen, sind angemessen zu berücksichtigen und zu reflektieren.

13. Die Übertragung der systemisch-konstruktivistischen Ideen (bzw. Theorie) auf die schulische Pädagogik verändert die Sicht auf die ‚traditionellen Erzählungen‘ und eröffnet neue Chancen für pädagogisches Handeln. Eine Vielfalt von ‚Erzählungen‘ unter Berücksichtigung insb. bisher eher ungewohnter postmoderner bzw. systemisch-konstruktivistischer Erzählperspektiven erweitert die Sicht auf die Rahmenbedingungen (Ressourcen, Muster, Umfeld), erhöht die Möglichkeiten pädagogisch zu handeln und verbessert die Chancen, die Pädagogik stimmig an gegenwärtige Herausforderungen anzupassen.

14. Zentrale Aspekte des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes enthalten u.a. eine Relativierung (sowohl vom individuellen Einsichtsvermögen her wie unter dem Aspekt der Erklärungskapazität von Theorien) der Begriffe von Wahrheit, Wissen Lernen und Sprache. Die Relativierung macht insb. eine Präzisierung der Verantwortung des schulischen Pädagogen notwendig. Sie verlangt eine Ausdifferenzierung der Bedeutung der pädagogischen Beziehungsgestaltung und wertet letztere auf.

15. Der systemisch-konstruktivistische Ansatz hat wichtige neue Sichtweisen, Haltungen, Methoden und Instrumente anzubieten. Die konkreten pädagogischen Funktionen von Lehrern verändern, vervielfältigen und verkomplizieren sich, so dass der bewusste Umgang mit ihnen zunehmend wichtiger wird. Es geht v.a. um klare Positionierungen z.B. in den Kontexten von Durchsetzung und Angebot in schulischer Pädagogik, um die angemessene Berücksichtigung der Kontexte von Organisationskulturen, der Klasse als System, der familiären Hintergründe, um die Sichtung von und die Orientierung an Ressourcen in der Gestaltung der Beziehung mit Schülern, Eltern, Kollegen und dem Selbst.

16. Der Beratungsbedarf an, in und für Schule wächst angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen und (mit Abstrichen) angesichts schulinstitutioneller und staatlicher Reformbemühungen. Auch in diesem Zusammenhang bietet der systemisch-konstruktivistische Ansatz wichtige neue Sichtweisen, Haltungen, Methoden und Instrumente an.

17. Die konstruktivistische Pädagogik erwartet vom Lehrer die Kompetenz, sein Gegenüber zur Kooperation zu gewinnen. Autorität ist erheblich weniger an seine Positionsmacht geknüpft als früher. Zur Lehrerkompetenz gehören ein integrativer Umgang mit den Kontexten von Durchsetzung und Angebot und die Fähigkeit zur pädagogischen Präsenz. Aus Sicht der Schüler stellen sie ein zentrales kritisches Moment im Prozess der Beziehungsgestaltung und der Zuschreibung von Autorität dar.

18. In der systemisch-konstruktivistischen Sicht/Schulpraxis muss der Lehrers grundlegende Kenntnisse besitzen, um die Prozesse pädagogischer und beratender Begleitung und Prozesse der Schulorganisation angemessen mitgestalten zu können. Engagierte Lehrer sollten sich bewusst sein über die Grenzen ihrer Gestaltungsmacht in diesen Bereichen und zugleich darüber,

dass die Prozesse zur Entwicklung der schulischen Organisation auf die Aktivitäten der an der Schule Beteiligten angewiesen sind.

19. ‚Systemisch-konstruktivistische Pädagogik‘ lässt sich definieren als die Kunst einer Handlungswissenschaft, die reflexiv und beratend über Zusammenhänge ko-evolutionärer Bildung und Erziehung Menschen im Umgang mit Konstrukten unter besonderer Berücksichtigung von Ressourcen, Mustern und Umfeldern hin zu differenzierteren Formen der Selbstorganisation begleitet.

Curriculum und Thesen:

20. Ein Curriculum zur systemisch-konstruktivistischen Weiterbildung für Lehrer in der Berufspraxis sollte dementsprechend unter Berücksichtigung v.a. folgender Aspekte konzipiert und durchgeführt werden: systemisch-konstruktivistische Theorie in Verbindung bzw. Rückkopplung mit Praxis, Intervision; Bewusstsein für Umwelten, Verantwortung, Ressourcen, Funktionen, Gesprächsformen und Positionierungen; Fall- und Selbstreflexion sowie Beratung (und jeweils entsprechende Instrumente); Bewusstsein für Beziehungsgestaltung und Präsenz; Organisationskultur und Schulentwicklung. In seiner Form muss das Curriculum systemisch-konstruktivistischen Prämissen und Vorgehensweisen Rechnung tragen.

21. Auf dem Hintergrund der bisherigen thesenartigen Ausführungen (Thesen 1 bis 20) können und müssen Thesen zur Überprüfung der Ziele der wissenschaftlichen Untersuchung formuliert werden. Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht steht zu vermuten, dass die Teilnehmer und Mitforscher einer Weiterbildung nach der Beendigung der Fortbildung berichten, dass sie

- ...über mehr und/oder bewusstere pädagogische Beziehungsgestaltungskompetenz verfügen.
- ...in ihrem schulischen Kontext beginnen, systemisch-konstruktivistische Methoden der Gesprächsführung und Kommunikation einzusetzen.
- ...über mehr Distanzierungs- und Abgrenzungsmöglichkeiten verfügen oder diese bewusster einsetzen.
- ...über einen schnelleren und/oder bewussteren Zugriff auf ihre eigenen Ressourcen verfügen.
- ...vermehrt und/oder bewusster in Systemen, Umwelten und Interdependenzen denken.
- ...in ihrem schulischen Alltag mehr Gelassenheit empfinden, und rechnen dies auch der Fortbildungsreihe zu.

22. Auf dem Hintergrund des bisher Ausgeführten bieten sich insb. folgende Auswertungskategorien zur Überprüfung der Thesen (21 a-f) an: Beziehungsgestaltung, Kommunikationsfähigkeit und –methoden, engagierte Distanzierungsfähigkeit, Ressourcenzugang, Systemblick, Gelassenheitsgefühl.

23. Eine Gesamtwürdigung der Thesen Nr. 21 a-f ergibt, dass für die Thesen im Rahmen der hier durchgeführten Pilotstudie im Wesentlichen Plausibilität behauptet werden kann.

Lebenslauf

Name: Robert Mosell

Anschrift: Schottstr. 17

35 390 Gießen

Telefon: 0641/9845336

Geburtsdatum: 22.06.1968

Studium:

1989-1996 Lehramt für Gymnasien an den Universitäten Mainz und Dijon

Referendariat:

1997-1999 Studienseminar Mainz

beruflicher Werdegang:

April-Juli 1999 Gymnasium Schmalkalden in Thüringen

seit August 1999 Albert-Schweitzer-Gymnasium, Alsfeld

seit August 2003 Abendschule Gießen (G,R,H)

seit 2002 Fortbildner, Supervisor, Coach

Fortbildungen:

1999-2001 Gesprächs- und Focusing-Berater

1999-2002 Systemischer Therapeut und Berater (SG)

2000-2004 Spiel- und Improvisationssystem ACT&be

2000-2004 hessischer Schulmediator

2002-2004 Schulentwicklungsberatung

ehrenwörtliche Erklärung

„Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskripts habe ich Unterstützungsleistung von folgenden Personen erhalten: Doktorandengruppe Palmowski (1 Treffen).

Weitere Personen waren an der geistigen Herstellung der vorliegenden Arbeit nicht beteiligt. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen. Die Arbeit oder Teile davon wurden bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde als Dissertation vorgelegt. Ferner erkläre ich, dass ich nicht bereits eine gleichartige Doktorprüfung an einer Hochschule endgültig nicht bestanden habe.“

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'R. Kordt'. The signature is fluid and cursive, with a large initial 'R' and a stylized 'Kordt'.